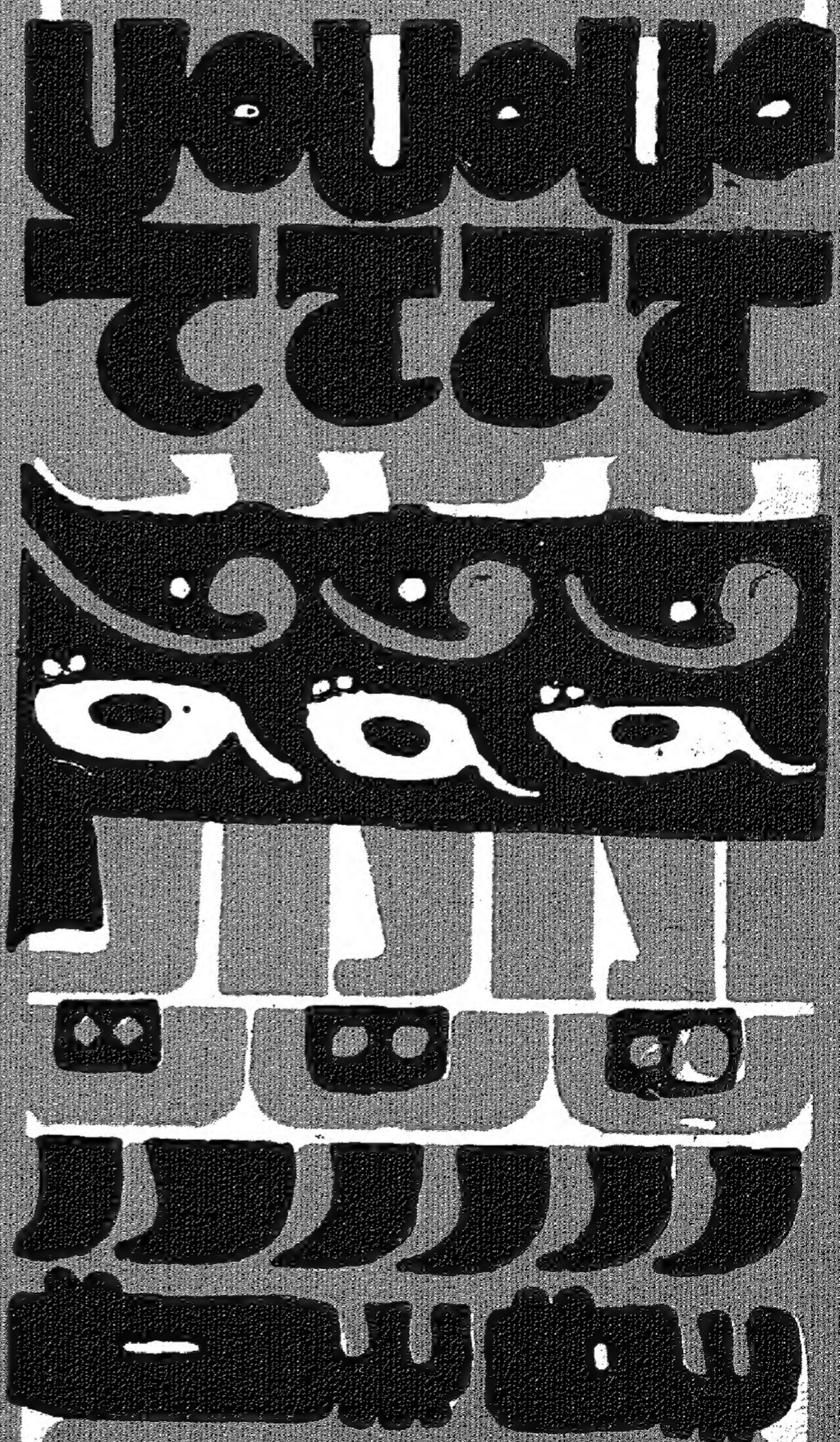


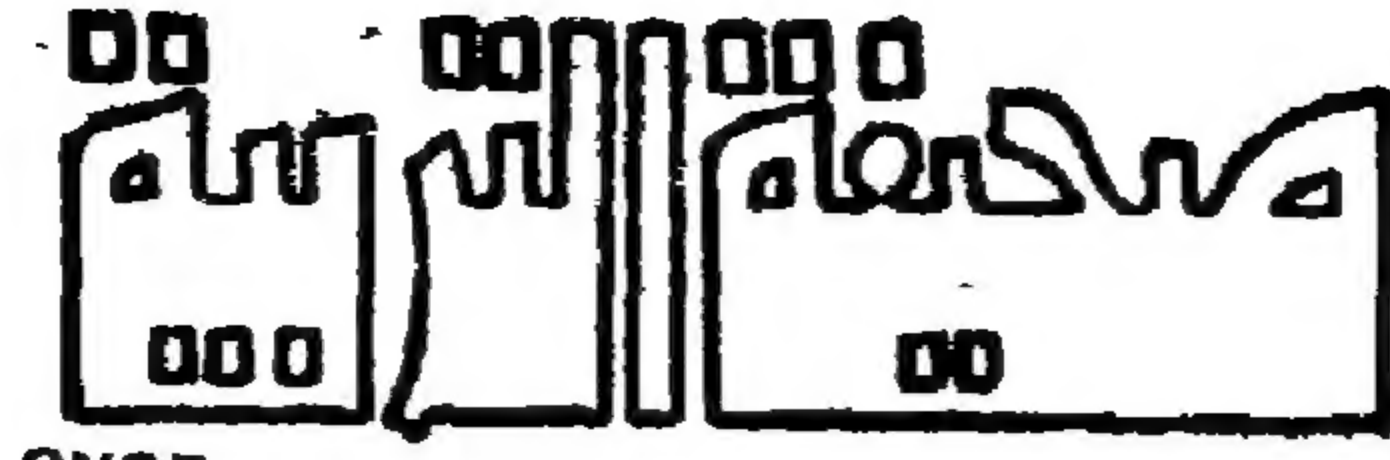
محنة السيرة

المعد الأول

يناير ١٩٧٩

السنة الواحد والثلاثون





exan-

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

١٣ ميدان التحرير بالقاهرة - ت : ٧٥٩٧٨٦

(رئيس مجلس الإدارة : محمود النبوى الشال)

رئيس التحرير : الدكتور يوسف صلاح الدين قطب

هيئة التحرير :

الاستاذ الدكتور ابراهيم عصمت مطاوع
الاستاذة الدكتورة رمزية الفريب
الاستاذ الدكتور عبد السلام عبد الفقار
الاستاذ الدكتور محمد الهادى عفيفى
الاستاذ محمود النبوى الشال

سكرتير التحرير : الاستاذ عبد الراضى ابراهيم محمد

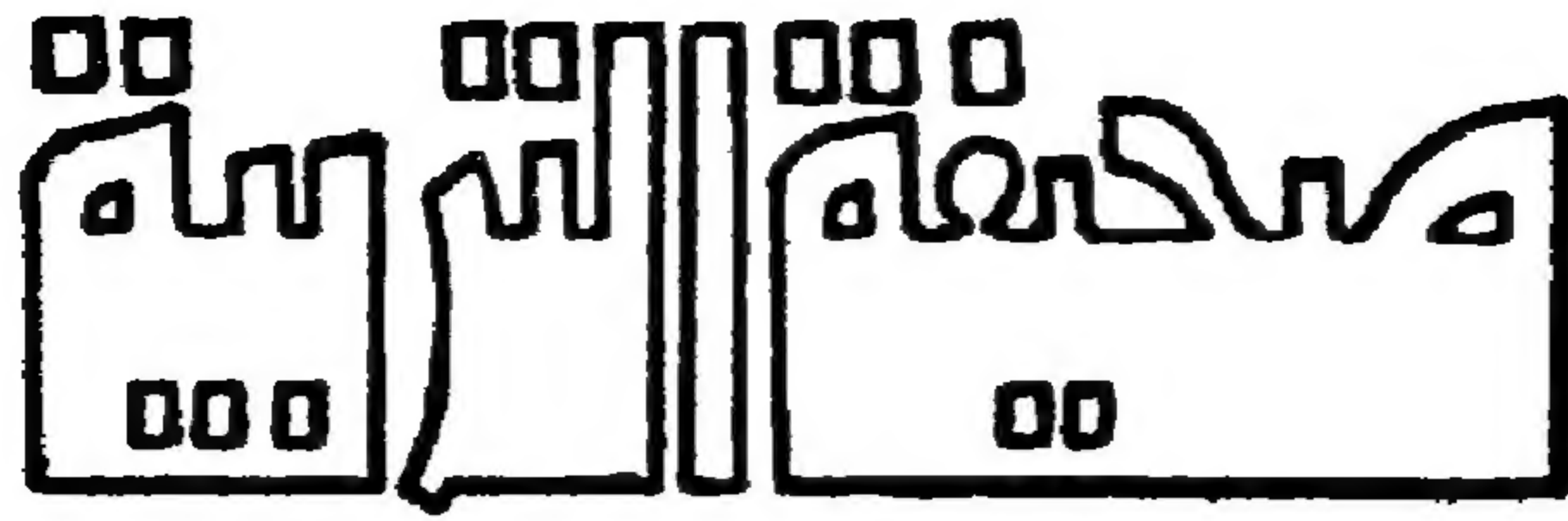
مديرا الصحيفة : الدكتور محمود مصطفى قمبر
الاستاذ محمد عبد اللطيف بدر

الاشراف الفنى : الاستاذ ناصف عبد السيد

* الاشتراك السنوى	* تنشر الآراء العلمية والتربوية على مسئولية أصحابها .
١٤٤ قرشا لعضوية الرابطة والصحيفة	* جميع حقوق النشر محفوظة للرابطة
١٠٠ قرشا للصحيفة فقط .	* تنشر الصحيفة المقالات والبحوث التى تعالج شئون التربية والتعليم .
٨٠ قرشا للطلبة .	* ترسل المقالات والمكتبات باسم رئيس التحرير بمقر الرابطة .
٢٠٠ قرشا ما يعادل القيمة خارج الجمهورية	

تصدر أربعة اعداد فى السنة

فى اوائل كل شهر : يناير - مارس - مايو - يوليو



السنة الحادية والثلاثون يناير ١٩٧٩ العدد الأول
في هذا العدد

كلمة المحرر :

- * العام الدولي للطفل : د. يوسف صلاح الدين قطب
- * تقويم التربية الفنية بالمرحلة الابتدائية : الاستاذ محمود النبوى الشال
- * محنة النشاط التربوى ونحن ننادى ببناء الانسان المصرى : الدكتور محمود كامل الناقة
- * تطور النظرة للمنهج الاستدلالي فى الرياضيات : د. محمد أمين المفتى
- * تنمية المهارات الرياضية عند تلاميذ مرحلة التعليم العام والاساليب التربوية اللازمة لذلك : دكتورة معصومة محمد كاظم
- * دراسة تحليلية حول تدريس مادة الجيولوجيا فى كليات التربية وتطوير مناهجها : الدكتور سعيد على غنيمه
- * التعليم الاساسى المعتاصر : الاستاذ ناصف عبد السيد ابراهيم
- * استخدامات جديدة للافلام التعليمية : دكتور محمد منير حسونة
- * دراسة حول التحليل البايوميكانيكى لوضع الارتكاز الاول فى سباق دفع الجلة : الدكتورة اقبال كاهل محمد
- * النمط الجسمى وعلاقته بالانشطة الرياضية المختلفة : دكتورة فضيلة حسين يوسف سمري
- * حالة ما قبل بداية الاختبار العملى واثرها على بعض مظاهر الانتباه لدى طلاب الصف الرابع بكلية التربية الرياضية للبنين بالقاهرة : دكتور عبد الحميد احمد محمد
- * التعليم المرتبسط واثره على اتجاهات التلاميذ نحو التربية الرياضية : دكتور سالم عبد اللطيف سيدان
- * أوقفوا تنفيذ القرار ٨١ أو عطلوه : الاستاذ محمد عبد الرحمن طبل
- * وزارة المعاشات :

كلية المحرر

العام الدولي للطفل

للاستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
رئيس التحرير

تتخير الأمم المتحدة بعض الموضوعات التي لها أهمية عامة ، وتحاول أن تثير الاهتمام الدولي بهذه الموضوعات عن طريق تخصيص عام بأكمله تقدم فيه البحوث والدراسات المتعلقة بالموضوع في كل بلد من البلاد ، وتخطط فيه المشروعات التي تنهض به ، وبذلك تثير اهتمام الرأي العام ، وتحفز الحكومات والعلماء والخبراء ورجال السياسة والفكر الى اعطاء مزيد من العناية بالموضوع الذي يخص له العام الدولي حتى تتكاتف الدول على تحقيق اهدافها من مثل هذه الدراسات والمشروعات .

وقد سبق أن خصصت الأمم المتحدة عام ١٩٧٠ عاما دوليا للتربية ، وأصدرت صحيفة التربية بتلك المناسبة (عدد نوفمبر ١٩٧٠) عددا خاصا اسهاما من الصحيفة في الاحتفال بهذه المناسبة وذلك بقصد تركيز الاهتمام على جانب هام من جوانب التربية في مصر ، رأينا أن نسلط الأضواء عليه بقصد السعي الى تحسين هذا الجانب وبقصد توجيه الانتظار الى وجوب العمل الدائب لتقدمه وكان الموضوع الذي اختير في ذلك الوقت هو موضوع التربية في عصر العلم والتكنولوجيا وما يجب أن تتميز به التربية في عصر الآلة وعصر الذرة وعصر غزو الفضاء وعصر الحاسبات الالكترونية وعصر الانتاج الوفير . . الخ .

وقد خصصت الأمم المتحدة ١٩٧٩ ليكون عاما دوليا للطفل ، وذلك بناء على اقتراح تقدمت به سيدة مصر الاولى منذ عامين في الاجتماع الدولي الذي

عقد بالمكسيك لمناسبة الاحتفال بالعام الدولى للمرأة فوافقت الامم المتحدة على تخصيص العام الحالى للطفولة وتسليط الاضواء على اهمية رعاية الاطفال صانعى المستقبل فى اية امة بما يجعل منهم الوسيلة الفعالة فى انتاج القوى البشرية القادرة على خلق عالم افضل فى المستقبل ، وتكوين مجتمعات أسعد حالا من عالمنا الذى يشوبه التناقض والاضطراب فى كثير من انحاء العالم ، فبينما نجد الانتاج الوفير فى بعض المجتمعات نجد ايضا الفقر والجوع فى مجتمعات أخرى ، وبدلا من أن توجه الآلات والمصانع لانتاج ما يسد حاجة الانسان فان الانتاج الحربى للدمار والهلاك ما زال يحدث بتزايد رهيب ، وبينما تدعو الاديان والقيم الانسانية الى المحبة والتعاون ، نجد ان التنافس والكراهية والبغضاء هى التى تتحكم فى العلاقات بين كثير من الدول المختلفة ، واذا استمر الحال على هذا المنوال فان صورة المستقبل للبشرية تبدو قاتمة ، بل يخشى كثير من المصلحين الاجتماعيين ان تؤدي هذه الأوضاع الى القضاء على المدنية الحديثة التى استحدثها الانسان عبر التاريخ .

ولعل رعاية الطفولة وتوجيه اجيال المستقبل الوجهة السليمة وتنشئتهم تنشئة صالحة على اسس تربوية وعلمية هو الامل فى استمرار تقدم الجنس البشرى .

ويقرّد العدد الحالى من الصحيفة مساحة تبرز الاهتمام بالجوانب التربوية فى اعداد الطفولة للمستقبل ، فان رعاية الطفولة لها جوانب متعددة ومتنوعة قد تبدأ برعاية الأم أثناء الحمل بل وبالفحص الطبى للابوين قبل الحمل ثم توفير الرعاية الصحية والجو الأسرى الملائم للطفل فى سنواته الأولى وفى طفولته المبكرة وفى طفولته المتأخرة ، ونحن هنا نركز على أهمية توجيه التعليم لخدمة أطفالنا فى اطار الاهداف العامة التى نسعى لتحقيقها لحياة أفضل أكثر اشراقا وامل فى مستقبل أكثر ازدهارا ، واول ما يتبادر الى ذهن المهتمين بالتربية والتعليم فى هذا الصدد هو اعطاء كل طفل فى المجتمع حقه الكامل فى الحصول على التعليم الملائم له ، وعلى الرغم من أن الجهات المسؤولة عن التعليم تخطط منذ سنوات وسنوات لتوفير هذا الحق لجميع أطفالنا ، الا ان الأرقام الرسمية تدل على أن نسبة

لا ينبغي أن يكون لها من أطفالنا مازالت محرومة من هذا الحق الذي أكدته الأمم المتحدة في إعلانها لحقوق الإنسان ، ففسيبة الإلزام للالتحاق بالمدارس الابتدائية في سن السادسة مازالت حوالي ٨٥٪ ، والأكثر من هذا فإن نسبة أخرى ممن يلتحقون بالمدارس يعودون فيتسربون منها بعد فترة وتنقطع صلتهم بالتعليم لسبب أو لآخر وقد نصل هذه النسبة إلى أكثر من ١٠٪ وبعملية حسابية بسيطة نجد أن ما يقرب من ربع عدد الأطفال في الوقت الحاضر يحرمون من حقهم في التعليم ، ولا يمكن أن نبرر ذلك بأن الدولة تهمل لهم الفرص المناسبة ولكنهم لا يستغلونها كما يجب ، فلا شك في أن للأوضاع الاقتصادية أو الاجتماعية الخاطئة يدا في هذه النتيجة المؤسفة والتي يجب أن يكون العام الدولي للطفل حافظا لمجتمعنا بجميع مستوياته على إيجاد الحلول التي نقضى على هذه الظاهرة بحيث يوفر لكل طفل الحق الكامل في التعليم العام أو الذي يسمى بالتعليم الإلزامي أو التعليم الأساسي ، فالطفل الذي يتسرب من المدرسة أو الذي لا يلتحق بها أصلا بسبب ضالة دخل الفرد في الأسرة أو بسبب المشاكل التي قد توجد في أسرته أو لأي سبب آخر — اقتصاديا كان أو صحيا أو اجتماعيا — يجب أن تسهم الحكومة والمجالس التشريعية والمجالس الشعبية المحلية والأحزاب السياسية والهيئات الاجتماعية الأهلية في توفير حق التعليم لكل طفل .

ويجب أن ننبه هنا إلى أن حق التعليم لا يعني أن التعليم هو هدف في ذاته بغض النظر عن أهميته أو مستواه أو أساليبه إنما نعني هذا بحق التعليم الذي يلائم الطفل والمجتمع ويستهدف تنمية الطفل وتنمية شخصيته واعداده لحياة كريمة ينتج فيها خير غيره ولخير نفسه ويتعاون فيها مع غيره على إسعاد نفسه وإسعاد المجتمع الذي يتعامل معه ، فمن المعروف أن التعليم السيء قد ينتج لنا جيلا يتشوق ببعض الألفاظ الجوفاء التي تعيها أدمغة ونفوس مريضة سقيمة التفكير مليئة بالاثنية والحق والميل إلى الشر أكثر من الاتجاه نحو الخير ، لذلك فإن التعليم الذي ينبهنا إليه الاهتمام الدولي بعام الطفل يجب أن يكون هو التعليم الذي يحقق آمالنا في مجتمع أسعد وأكثر رخاء وأكثر إيمانا وأقدر على صناعة التقدم .

وتجري الآن في وزارة التربية والتعليم دراسات وافية لتوجيه مناهج

التعليم الاساسى بما يحقق الاهداف المشار اليها . ونأمل الا تنتهى هذه الدراسات بانتهاء عام ١٩٧٩ ، وانما يجب ان تكون مستمرة وأن يكون العام الدولى للطفل حافزا لبذل مزيد من الجهد فى هذا الاتجاه .

كما يجب ان يكون الجو المدرسى الذى ينشأ فيه الطفل جوا يتيح له فرصة النمو السليم ، فمن حق كل طفل ان يحس باحترام الجميع لشخصيته وفرديته وخبرته وحاجاته وميوله ومشكلاته . . الخ فلا يطفى عالم الكبار على عالمه المحدود فيحد من نموه ويشعره بالكبت والاحباط والحق والانانية .
وأول دروس الديمقراطية الحقبة التى نتمسك بها هو احترام شخصية كل فرد كإنسان بغض النظر عن أى اعتبار آخر ، ومن البدهى ان حرية الفرد يجب الا تتعارض مع حرية الآخرين ، وانما يجب عن طريق التنظيم وعن طريق الاسلوب العلمى ان نوفق بين حقوق جميع الافراد فى المجتمع الواحد .

وتعترف الديمقراطية التى يجب ان ننشئ أطفالنا عليها بالفروق الفردية التى بين الاطفال ، فكل طفل يجب ان يسير فى دراسته بالسرعة التى تلائم استعدادته وقدراته ، كما ان نوعية التعليم يجب ان تلائم ميول الطفل ومواهبه وبيئته التى ينشأ فيها ، فمع اهتمامنا بالعناصر المشتركة فى التعليم يجب ان يعطى كل طفل القدر والنوع الذى يلائمه ، وذلك تحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص ، كما يشير به المبدأ الديمقراطى .

كل هذا يشير الى وجوب حماية أطفالنا وحماية حقوقهم من التعسف الذى قد يتعرض له الأطفال من بعض المعلمين غير الواعين بدورهم فى تنشئة الطفل ، وهذا يذكرنا بأهمية العناية باعداد المعلم وأن يشهد العام الدولى للطفل حركة قوية لتطوير اعداد المعلم وخاصة للمرحلة الابتدائية وما قبلها وارتفاع مستوى العاملين منهم فى الخدمة علميا ومهنيًا عن طريق التدريب والتأهيل بمختلف الأساليب ، والعمل على رفع مكانة العلم اجتماعيا وماديا لتمكينه من القيام بدوره المهنى بامانة وشرف واخلاص على اكمل وجه .

وقبل ان نختم هذا التقديم نود ان نوجه أيضا اهتمام المسؤولين والرأى العام الى ضرورة العناية بحقوق الأطفال المعوقين والموهوبين فى المجتمع ، فالطفل المعوق انسان له حقوق ويجب ان ينال من الرعاية ومن

التعليم حظه كفرد فى المجتمع حتى يصبح عضوا نافعا ومنتجا بدلا من ان يبقى عبالة عليه .

كما ان العام الدولى للطفل يجب ان يكون مناسبة لتوجيه النظر الى أهمية رعاية الموهوبين من الأطفال فهم ثروة لا تقدر ، ويجب توجيهها ، لأنها اذا أهملت فلن تفقد فحسب ، بل قد يصبح الموهوب فى المجتمع الذى لا يتكيف معه شخصا معوقا ضرره أكثر من نفعه فى بعض الأحيان .

وقد قام المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى فى دورته السابقة عام ١٩٧٨م باجراء دراسة عن وسائل رعاية الأطفال المعوقين والموهوبين وقدم توصياته بذلك فى تقريره عن الدورة الخامسة الى السيد رئيس الجمهورية .

وسوف يشمل هذا العدد بعض المقالات والدراسات التى يقصد بها اثاره الاهتمام بالطفولة فى مجتمعنا ، ونعيد فنؤكد لك أيها القارئ العزيز أن هذا الاهتمام يجب أن يكون مستمرا فلا يتوقف بانتهاء العام الدولى للطفل فى نهاية عام ١٩٧٩ كما اننا نأمل أن هذا العدد يثر لدى القراء الاهتمام بالتقدم للصحيفة وللجهات المسئولة التى يتصلون بها المزيد من آرائهم وبحوثهم فى مجال رعاية الأطفال رجال الغد وعلماء المستقبل وأمل الوطن .

تقويم التربية الفنية بالمرحلة الابتدائية

للاستاذ محمود النبوى الشال

وكيل وزارة التربية والتعليم الأسبق

يعتبر موضوع تقويم التربية الفنية بالمرحلة الابتدائية من أهم الموضوعات وأخطرها التى تعرض لنا كثيرا فى حقل التربية والتعليم ، ومن ثم كان لزاما على الباحثين أن يعيدوا النظر فيه بين حين وحين وأن يتأملوه من جوانبه المتعددة لنصل فى المختتم الى فكر منطور يسمح لنا بتوفير الفهم الحقيقى المتكامل لطبيعة العمل فى هذه المرحلة التى لا اظن انها تثبت على حال أو تجمد على وضع بعينه ، فهى أبدا متجددة ومتغيرة بحكم الظروف والعوامل الاجتماعية والسياسية ، وبحكم التطويرات المتلاحقة فى مبادئ التربية والتعليم والثقافة الانسانية والموجات العصرية .

وفى اغلب الظن ان موضوع التقويم يستدعى ان نفهم فى المبتدا خصائص الطفل وميوله ، ونقف على جوانب شخصيته لنستطيع ان نزن اعماله ونشاطاته وزنا محكما يعتمد على الدقة وعلى التعمق فى فهم الطفولة المبكرة التى لا نستطيع حتى الآن أن نسبر أغوارها تماما ، أو ان نقف على البعد العميق من كنه هذه الشخصية — شخصية الطفل — ومهما يبلغ المربون من دراسات مستحدثة ، ومهما يجتهد الباحثون فى طبيعة الطفولة وسمااتها ، فانهم لم يتمكنوا بعد من التوصل الكامل الى حقيقة هذا الجوهر النفيس ، والى فهم هذه النفسية التى نقودها ونعدها لمستقبل باسم ، وللمستقبل مرجو مأمون المنال ، الفهم الذى يمكن أن تقف عنده كل مناحى البحث والاجتهاد .

وعلى الرغم من المباحث الكثيرة التى توالى ، والتى قدمها لفيف من العلماء والمربين ، واثرت المكتبة العربية ، فاننا ما زلنا فى مسيس الحاجة

الى أن نستزيد منها ، وأن نستطلع الكثير من آراء الباحثين المختصين الذين لهم دراية واسعة ولهم مركزهم المرموق وشأنهم الملحوظ فى هذه المباحث التى نود بفضل امداداتهم وبفضل ما يقدمونه الينا من عطاء سخى لحاصلات تجاربهم وخبراتهم الاصيلية ، نرجو أن نصل من ورائها الى بعض الحقائق الجديدة التى تساعدنا فى تناول عمل الطفولة تناولا أميناً وصادقاً وصريحاً ، بحيث لا نظلم هذا الطفل ، ولا نسرف فى تأويل تصرفاته ونشاطاته وأعماله ونخرجها عن اطارها الصحيح وهمسها الرقيق .

ونحن نعلم أن الطفل طاقة جبارة هائلة من الحركة الدعوب ومن النشاط المتجدد الذى لا ينضب ولا يقف عند حد ، وسواء كان هناك توجيه أم لم يكن ثمة توجيه ، فإن الطفل بطبيعته ويفطره ميل الى الحركة والى العمل واللهو والانتاج مستعينا فى ذلك بكل ما يقع تحت نظره وبين يديه وفى محيطه ، يتفعل بكل هذا ، ويحاول أن يخلق شيئاً يعبر به عن نفسه ويؤكد به ذاتيته .

ومن هنا كان عمل الطفل عملاً هاماً ويعتبر فى حد ذاته قمة عليا ، وليس بداية من البدايات كما يتصور البعض ، فاذا درسنا هذه الأعمال ، وهذه النتائج التى يقدمها الطفل ، سواء كان ذلك تحت السيطرة الرسمية أم بمحض الصدفة ، وفى المجال الخاص الذى ينطلق فيه مع انداده وأقرانه، فأننا نجد أن الطفل بوسعه أن يبدع وأن يشكل وأن يعبر وأن يتخيل ما شاء له التخيل ، وبوسعنا أيضاً أن نجد فى أعماله ونشاطاته تلك ، الكثير من القيم ، والكثير من الاتجاهات التى درسناها ووعيناها وفهمنا مضامينها ومكوناتها ، ومن ثم نستطيع أن نأخذ بيده وأن نساعدته ونذلل أمامه كل صعب ، وكل شئ يعوقه عن أن يؤكد نفسه فى عمله .

وطبيعة التربية الفنية أنها مادة أصيلة وحية يندفع الطفل من خلالها فى تحقيق جوانب نفسه وأخيلته وذوقه ووجدانه ، ومن ثم كانت ابتكاراته وأعماله الفطرية الصنمية الخالصة النقية حرة أن تظهر بتقديرنا واحترامنا لها ، والا نغمطه حقه فيها ، فهى أعمال خليقة أن تلقى التأييد والتشجيع ، وتلقى الاهتمام المتصل منا جميعاً .

أن كل ما يعمل به الطفل بوحى شعوره يجب أن يكون صواباً من وجهة

نظر البالغ الحقيقي الممكن ، لأنه وهو يفعل ذلك ، يفعله وهو مؤمن بقيمته واثق من صحة هذا العمل الذى يمارسه باستمتاع ورضا وانشراح وميل ، على أنه تعبير صادق ينبع من ذاته ، ويؤديه بفكر معين وب عقلية خاصة وبشعور متميز يختلف عن شعور غيره وعن شعور البالغ الكبير بخاصة .

ان الشخص الكبير اذا فسر عمل الطفل بمنطقه الذاتى وبنظـرته الخاصة وبرأيه الشخصى وفق مستواه وعقليته وثقافته ، فانه يظلمه ظلما بيّنا ، ويخرج به من ساحة الانفتاح الى دائرة الانغلاق ، ومن ثم يبدو التأويل سقيما لا يتجه بنا الى البناء الحقيقى ، والى وضع الطفل فى موضعه الصحيح ، وحيث ينبغى أن يوضع ليثـب عن الطوق على المنهج السليم والطريق السديد الأمين ، والا يعتريه شئ من النقص ، وأن نتيح الفرصة امام التلاميذ للتدرب على مختلف العمليات الأولية فى المجالات التى يفترض دراستها كحد أدنى من الخبرة العامة ، على أن يقوم كل منهم بالعمل بنفسه مع شعوره بتحمل المسؤولية ، والا يتعدى دور المدرس التوجيه والارشاد ودقة الاشراف والمتابعة ومناقشة النتائج بمفهوم متسع واحساس عميق حتى تتحقق ثقة المتعلم بنفسه من خلال العمليات الانشائية الابتكارية التى يمارسها .

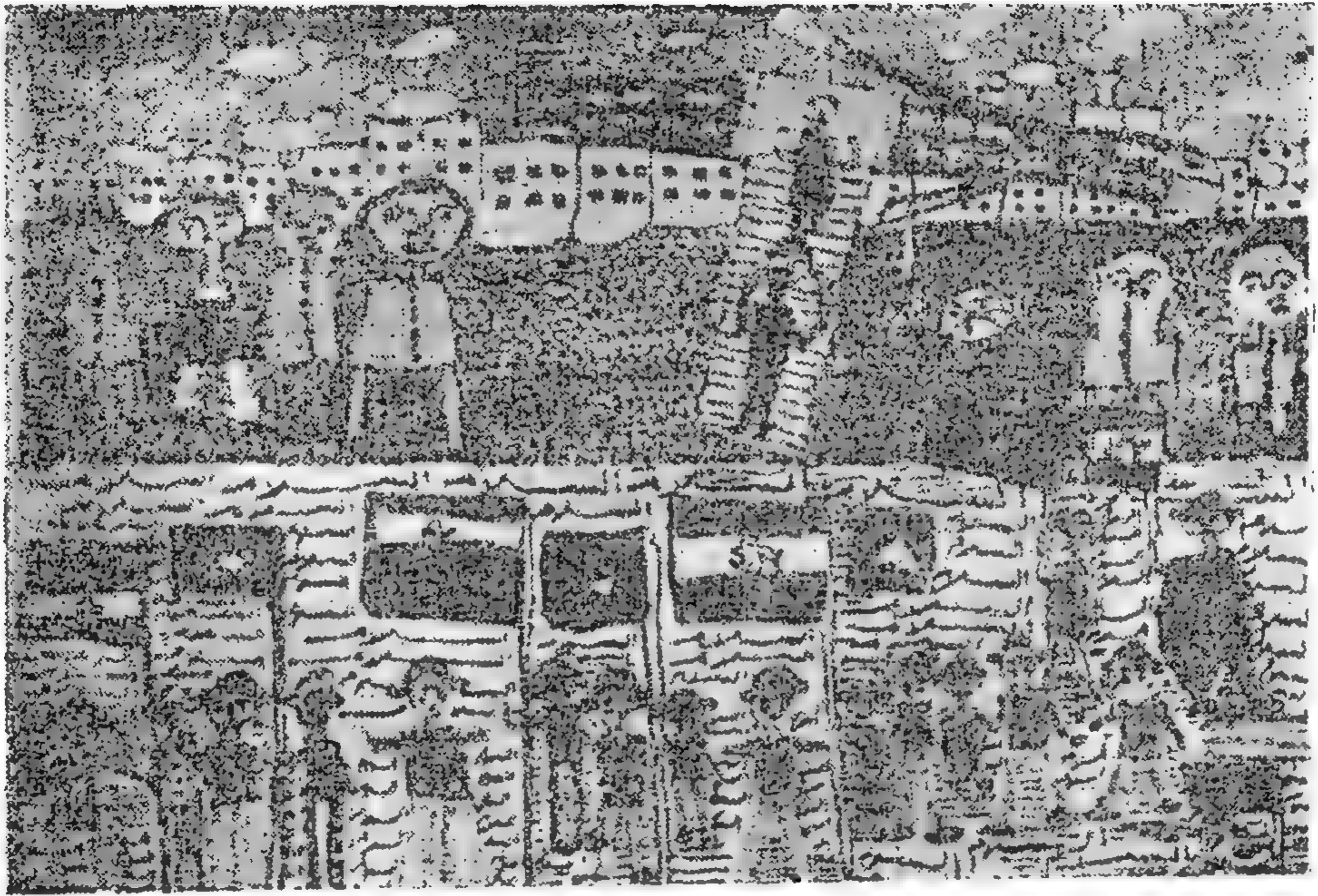
ان واجبنا كمربين أن نسعى دائما الى ادراك الطفولة المبكرة فى مجالاتها الرحبة ، وان نسعى الى ذلك بالأهبة الحسنة وبالدراسة المتسعة وبالاخلاص الوفور والفهم العميق وبالاطلاع المستمر وبالتزود اليومى من كل جديد نام فى ميادين التربية الفنية ذات الفروع المتعددة ، ويجب أن يكون واضحا أن ليس هناك علم كامل أو نهاية للفن والعلم ، ان العلم والفن كلاهما له باب مفتوح لمن يريد الدخول منه ، ونافذة مفتوحة لمن يريد أن يطـل منها ، ولكن بحسبنا أن نجتهد وأن نقدم أقصى طاقة ممكنة من العمل ، فاذا توافر لدينا هذا الاحساس الضمنى استطعنا أن نلغى الفوارق وأن نحطم الحواجز المصطنعة بين مادة دراسية ومادة أخرى ، لا بد أن نحس أن جميع المواد على اختلافها ، ومن ضمنها مادة التربية الفنية مواد أصيلة فى بناء المتعلم وفى تكوينه واعداده ، وأنه اذا فقد هذا الضرب من الاعداد كان تكوينه ناقصا ومبتورا وكان فى حاجة الى علاج والى مراجعة .

لُما يجدر أن تتجه دراسة الفن الى تحسين اساليب العمل السائدة
فى مختلف المواد الدراسية ، والاحتفاظ بروح التقاليد الفنية للبيئة والارتباط
بها ارتباطا مباشرا وقويا ، والعمل على تنميتها وفهم ابعادها بحيث تنعكس
سماتها وقيمها الفنية على ما يتناوله التلاميذ من موضوعات دراسية
مماثلة وفى مجالات النشاط المدرسى العلم .

ولهذا يجب ان نشعر فى هذه المرحلة أن جميع المواد على اختلافها
انما وضعت لتكون معوانا للمتعلم على تحقيق نمو المتزن وشخصيته القوية .
والفن أحد الأركان الأساسية التى تلعب دورا كبيرا فى تقديم العون الصادق
لخلق شخصية الطفل وامداده بالعطاء الوفور من المهارات والخبرات
الأساسية العملية التى لا تستقيم حياته بدونها . والتربية الفنية لا أقول
انها فى خدمة المواد الدراسية ، وانما هى بمنزلة الضوء الذى ينير ويتوهج .

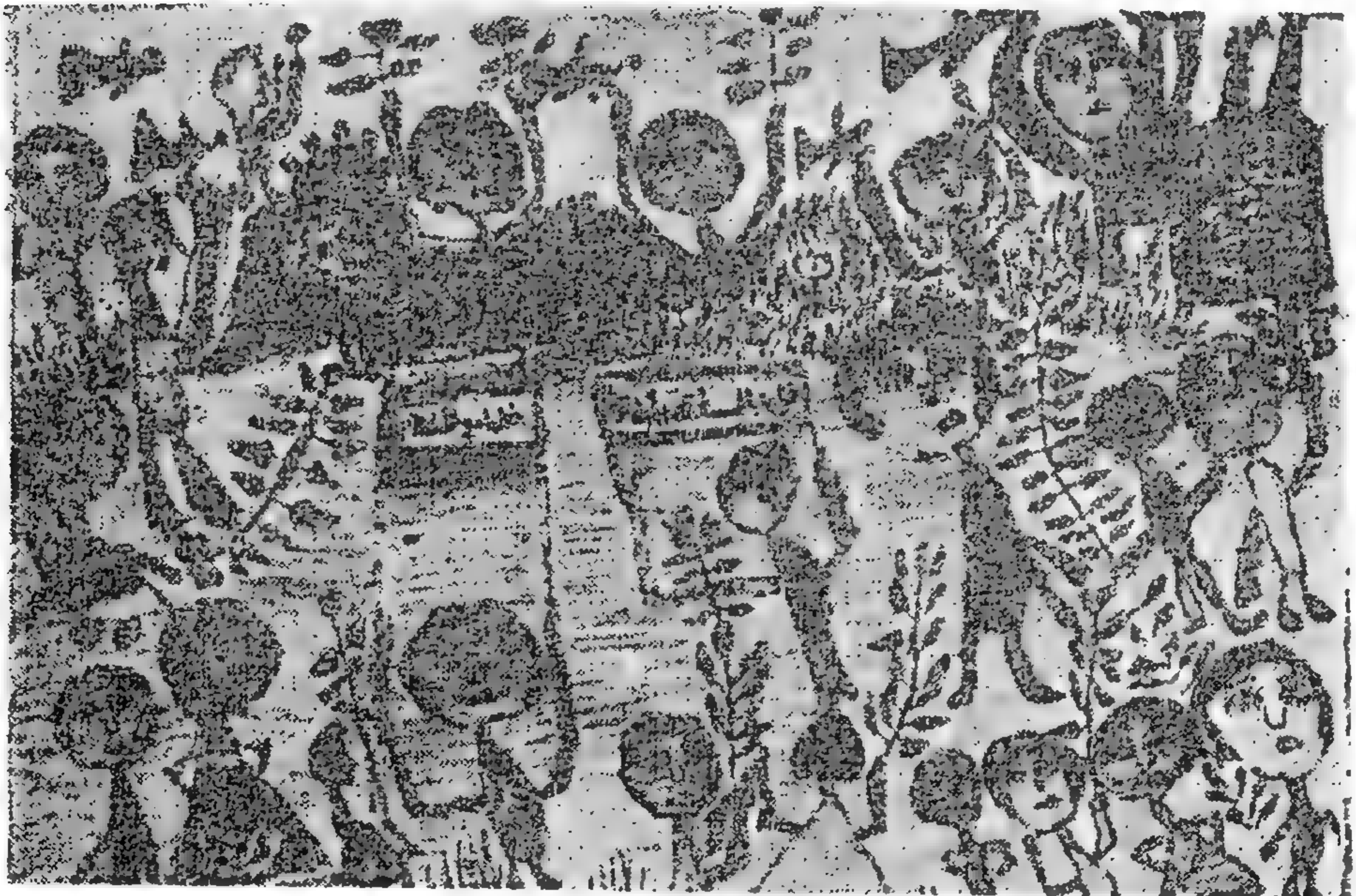
ومن هنا كان لزاما على معلم التربية الفنية أن يقرأوا الكثير عن
فنون الأطفال وخصائصها ومميزاتها وطابعها المستقل الأصيل ، وأن يكثرُوا
من زيارة المعارض الخاصة بفنون الأطفال التى تقدم فى الداخل والخارج
حتى يألّفوا أنواعها وسماتها واللوانها وانفرادها ، وأن يتعاملوا مع الأطفال ،
ومع كل ما ينتجونه ويعبرون عنه من بدائع الأعمال الطريفة بفطرتها ونقائها
حتى يستطيعوا — بناء على هذه الدراسة الواعية — أن يصلوا الى ابعادها
وأن يسبروا غورها ويعرفوا كنهها ومواقع الشعور فيها .

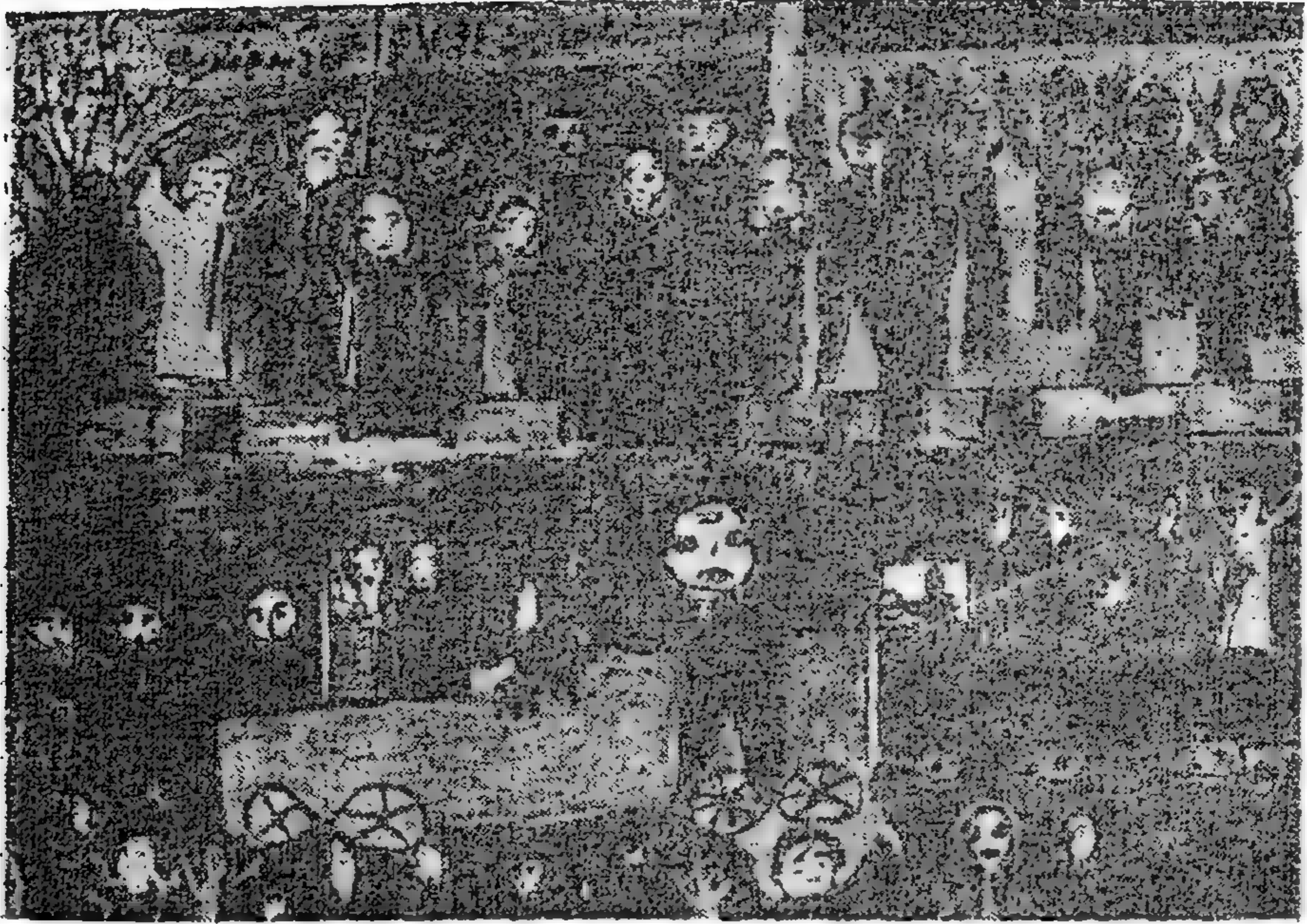
وهذا يدفعنا بالتالى ، بل ويساعدنا كثيرا فى تجديد وسائل وأسس
تقويمنا لتلك الأعمال التى ينتجها أطفالنا بكل انطلاق وحيوية وصفاء ،
وحتى يكون التطبيق بعد ذلك سليما ، ويكون حكما على عمل الطفل بعيدا
عن السطحية ، وعن التقليدية ، ونكون بفورنا قد وضعناه فى موضعه
الصحيح ، وفى المنزلة الجديرة به ، ونكون قد وضعنا أنفسنا فى الموضع
الأمين من القيادة البناءة ومن التوجيه السديد فى ضوء القيم السليمة بكل
صورها ومواقفها ، وبكل ظروفها وامكاناتها واجوائها ومواقفها .



الموضوع : السلام
السيدة سناء
عبر الطفل عن موضوع السلام بملقائية كاملة وتفاعل تام ومعايشة
مباشرة بعبرة من الانتماء، فطامه هذا الأداة الفطرية بعناصره المتعددة وملوانته
الشاملة وجوه العام .

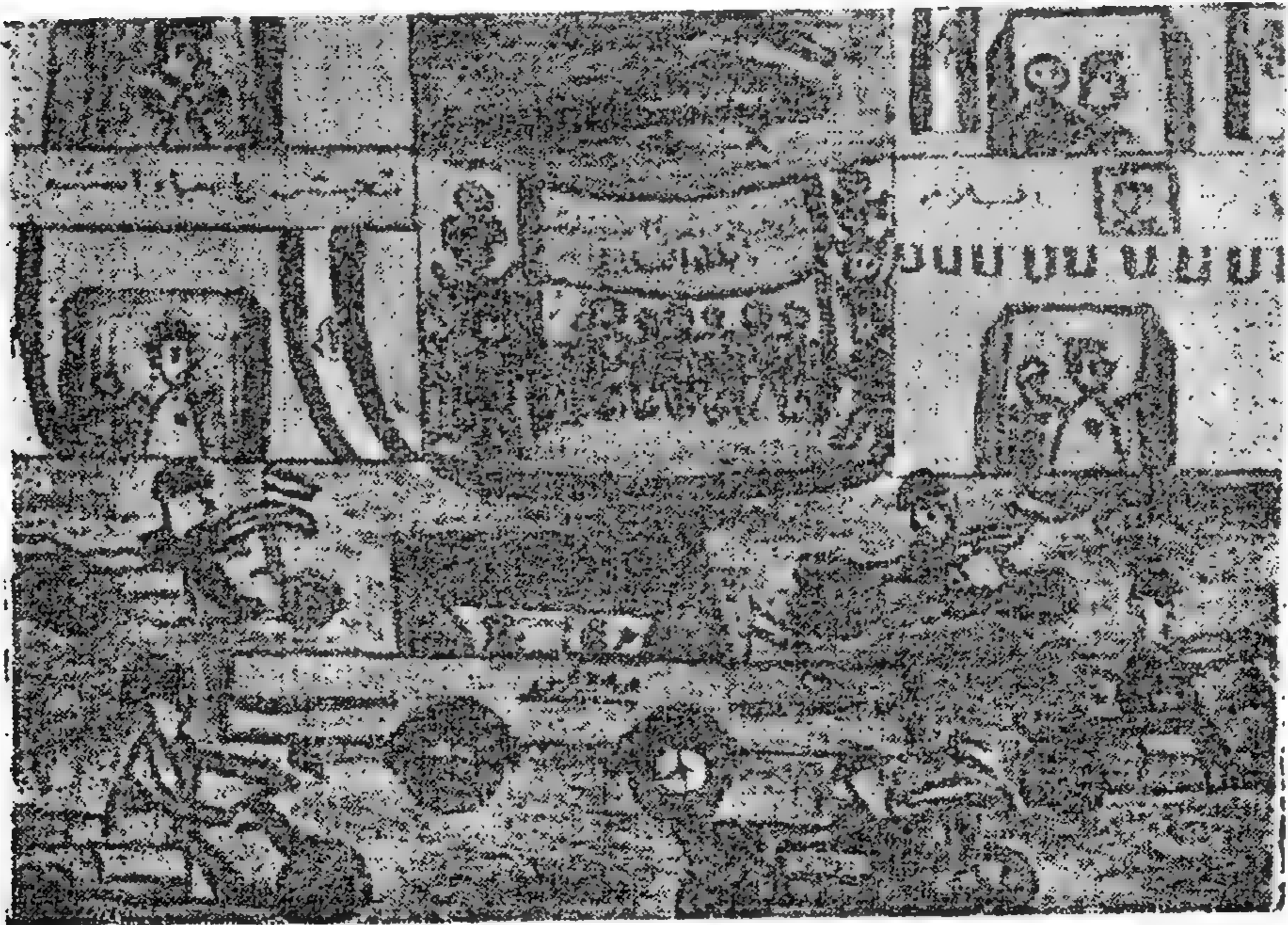
موضوع : تأييد السلام
السيد : 11 سنة
تمتاز بلبس على الطفولة في تأييد السلام كقيمة إنسانية هي ضرورية من العصر والحضارة
لحفظ التغير الناجمة في نضج الأوساط ورفع الأثرى بأنماط الزخرفة ومنع الانتماء
والحماسية المخلقة والنزوع المتفتحة ومعرفة الأشكال بالأدوات .

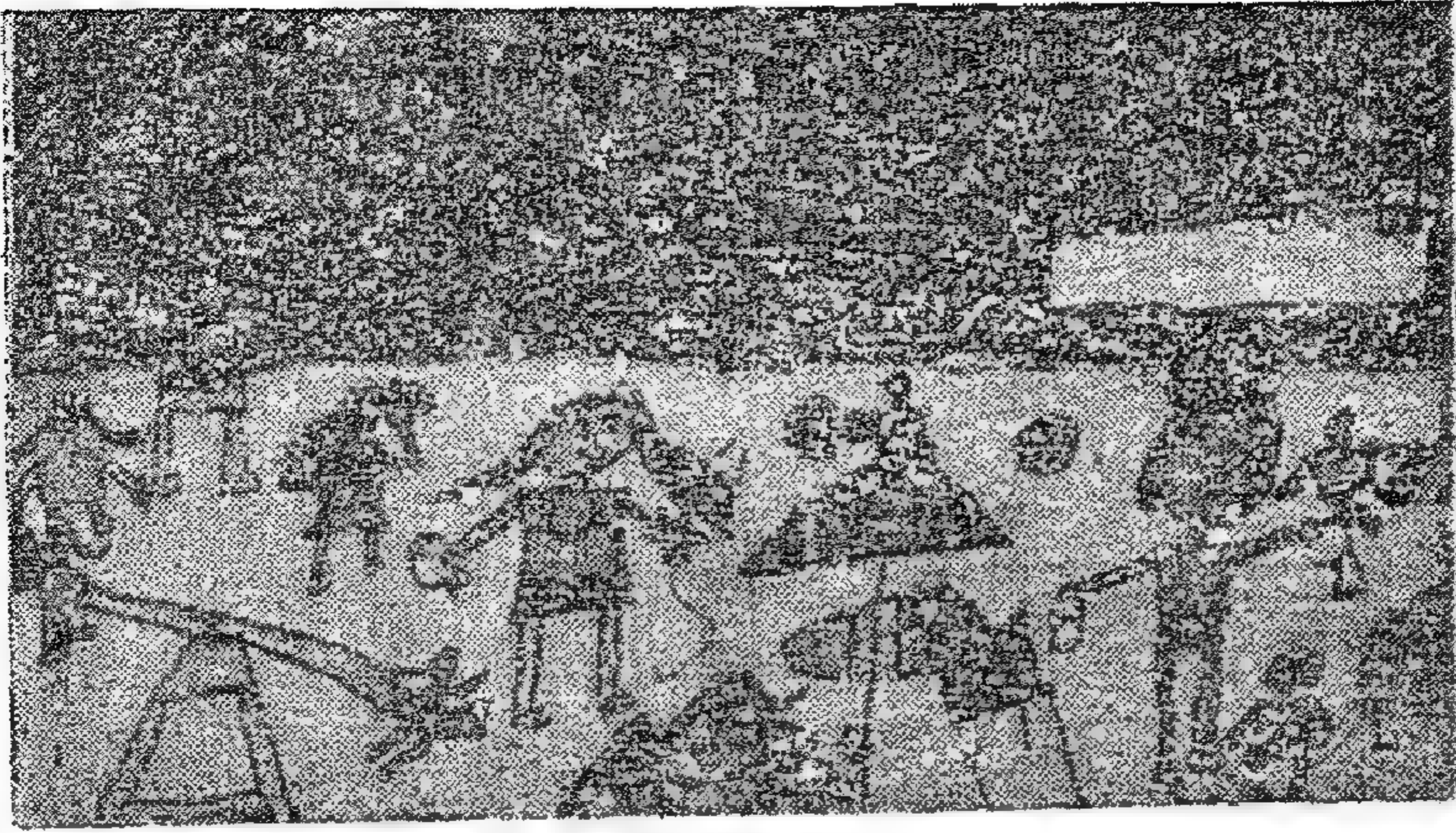




الموضوع : حمية السارات من السلام
السنة : ١١ سنة
كل طفل يصور لغتي الحامون وأسلوبه المميز. والموضوع تأثيره البالغ وسحره الهوى
على نفسه را الطفل، يبدو ذلك في تأثيره المميز لهذا الحدث الأثني والذراع
الطفل في تأليف هذا المعنى بأسلوبه المميز المنطانيه وبجباله الخفيا فيه .

الموضوع : بطل السلام
السنة : ١٢ سنة
تصير صغارهم لطفل سحر هذه اللقطات المستوحاة من موكب السلام وتنبؤ بركة
في شأنا الوعظ المستوحاة كما يبد والتجارب العاطفية والدستقراعه في أبعاد المتأمل
البيروت هما شخصية الرئيس البطل. لفظ أنشأ السلام وتميز بعبارة عامة بمسألة

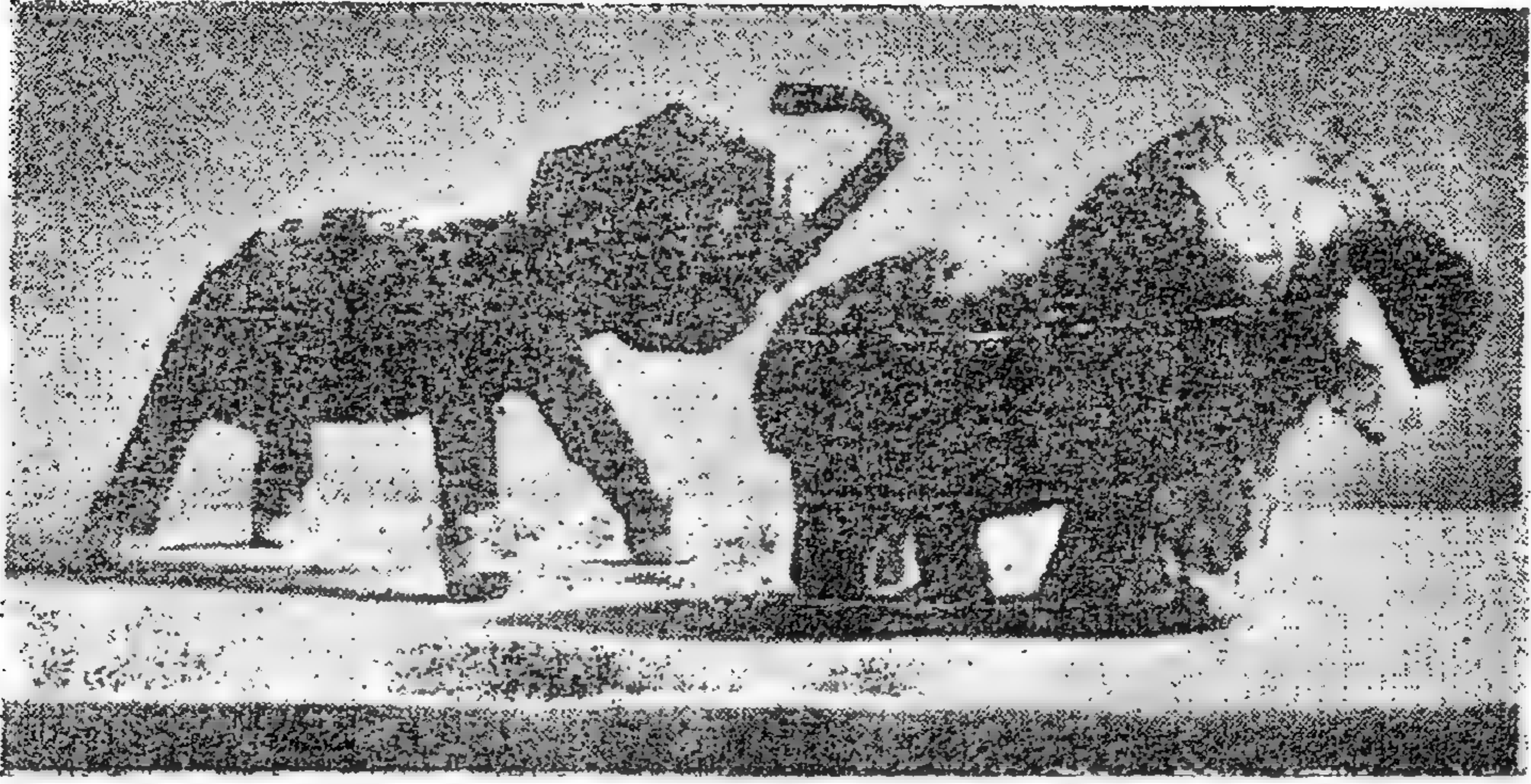




الموضوع : شاطئ البحر
 السمة : ١٠ سنوات
 من الموضوعات المحببة للأطفال لتقريبه
 شاطئ البحر حيث يتجلى فرحهم ودموعهم
 على الرمال بما يحويه العالم الذي يشقون
 ولم يفت الطفل هناك أنه يسبح بدورهم
 المستعملة شعار السعادة وإفلاحة قوارب
 الترفيه في وحدة موضوعية مترابطة.



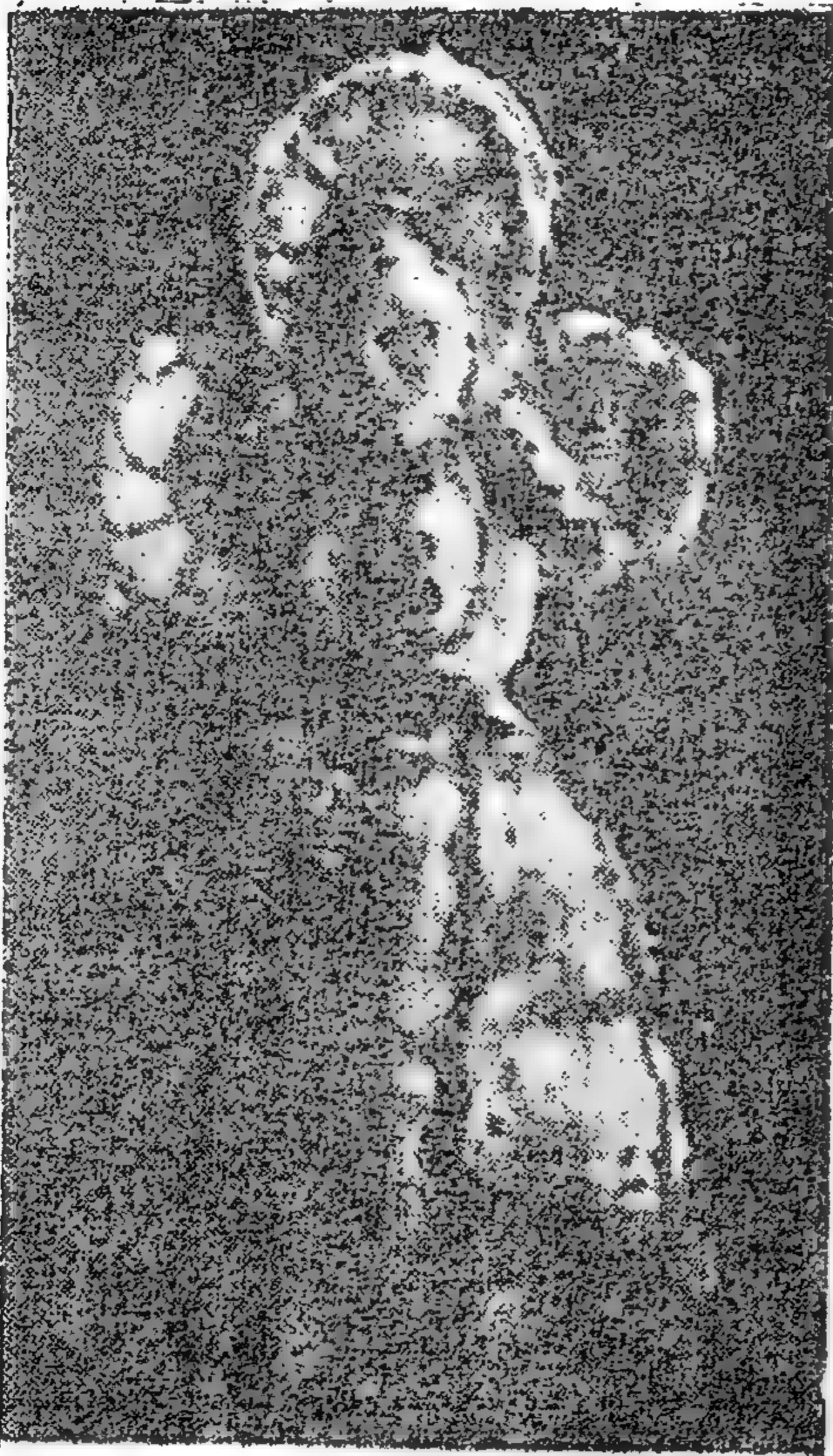
الموضوع : استقبال الرئيس السادة
 السمة : ١٠ سنوات
 موضوع الساعة يدور فيه الطفل لكل
 حبه ودمعته مؤكداً الجموع المتراصة
 التي أتت للترحيب بالسيد الرئيس. ويتم
 يعني الرسم عند مجرد العبارة للقطعة



الموضوع : فيلاره (تجيم بالورع)

السنة : ١١ سنة

لم يبدأ الختم مقصوراً على التشكيل بالحجر
أو الجص أو الخشب، فهناك رسائل تمليكية
للتجيم بالتشكيل الورقي، الدخان الفخمة
وضمان النورقاه لفيليه نقاشاً بهذه الطريقة
في تغيير طغى أفاد وتشكيل بالورق.



الموضوع : العروسة
السنة : ١٢ سنة

من النماذج الطريفة المجسدة لدى الأطفال
تشكيل العرائس وتلعب الحاملة المستديرة
وتقايء القوس دوراً في إبراز تفاصيل العروسة
والسابع المظهر الجمال الديكاري.

فحمة النشاط التربوي ونحن ننادي ببناء الإنسان المصري

الدكتور محمود كامل الناقة

كلية التربية — جامعة عين شمس

على الرغم من أن اجماع علماء التربية في وقتنا الحاضر في معظم بلاد العالم المتقدمة والنامية — على السواء — على أهمية النشاط المدرسي كجزء من حياة التلميذ في المؤسسة التربوية ، وكوسيلة هامة من وسائل تحقيق أهداف التربية وخصاب المنهج المدرسي ، وعلى الرغم من أن الرغص التربوي لكل نداء يعتبر هذا النشاط مضيعة للوقت واهدارا لقيمة العمل الأكاديمي بالمدرسة ، وعلى الرغم من التسليم بأنه لم يعد جزءا ثانويا أو هامشيا أو زائدا عن البرنامج الكلي للمدرسة ، إلا أننا نجد أن هذا النشاط يكاد يحتضر في المدرسة المصرية بل يكاد يزول تماما من برامجها وحياتها .

والأخطر من ذلك أننا ومنذ سنوات طويلة لم نجد صيحة قوية تعيد لهذا النشاط وجوده ومكانته ، وتؤكد دوره في بناء الإنسان ، وإن وجدنا نأصوات خافتة ارتفعت على صفحات الصحف اليومية خاصة في الأعمدة المخصصة للنشاط الرياضي وكأن النشاط المدرسي ليس سوى نشاط رياضي فقط .

وان سلمنا جدلا — بأن النشاط مقصور على النشاط الرياضي فقط لوجدنا أن الأمر يزداد خطورة ، فلقد تقلص النشاط الرياضي الحر في المدرسة وأصبح قناب قوسين أو أنفى من الاختفاء تماما من الحياة المدرسية . انه لمن السهل على الزائر لمدارسنا الآن أن يلاحظ كيف تقلصت الملاعب بل اختفت حيث استغلت لبناء فصول جديدة أو قاعات تحتاج لها المدرسة ، كما كومت الأدوات الرياضية في المخازن شأنها في ذلك شأن الوسائل التعليمية ، وأصبحت المدرسة في غالب الأحيان بلا فناء وكانت تفتقد الرئة التي تنففس بها . هذا بالإضافة الى أن النشاط الرياضي المنظم والموضوع في حصّة

قد أهمل أيضا ولم يعد يلتفت اليه حتى كوسيلة من وسائل الترفيه وتخفيف عبء اليوم الدراسي على التلميذ ، وقد يرجع ذلك الى قصر اليوم الدراسي أو الى عدم ادراك لجدواه ووظيفته ، أو الانصراف عنه كنوع من اللهو واللعب الذى لا يصح أن يأخذ مكانه وسط جو من الجد الأكاديمى .

أما ما يسمى بالنشاط الأدبى واللغوى متمثلا فى جماعات الشسعر والقصة والمقال والخطابة أو ما يسمى بالنشاط الفنى المتمثل فى جماعات الرسم والتصوير والنحت والموسيقى والتمثيل ، والنشاط العلمى المتمثل فى الجمعيات العلمية والجماعات الاستكشافية والرحلات العلمية والنوعية وجماعات التاريخ والجغرافيا والخرائط والفلسفة ، والنشاط الاجتماعى والدينى كجماعات خدمة البيئة والنظافة والبر والاحسان .. الخ هذه النشاطات وغيرها كثير والتي تعتبر بالفعل من وجهة نظر التربية الحديثة من أهم ما ينبغى أن يركز عليه المنهج المدرسى كوسيلة وليس غاية ، كوسيلة لبناء الجانب النفسى والاجتماعى والقيمى والجمالى والحركى عند انسان المستقبل ؛ وكجزء هام ومتمم للبرنامج الأكاديمى الذى يهدف جل ما يهدف الى بناء الجانب المعرفى فقط عند الانسان ، نقول أن معظم هذه النشاطات بل تكاد كلها أصبحت الآن فى محنة تلتقط انفاسها الأخيرة حتى اقترب الوقت الذى يمكن أن تخرج علينا فيه كتابات تنعى هذه النشاطات وتحكى لنا قصتها عندما كانت موجودة فى يوم من الايام وتقدمها لنا كجزء من تاريخ الماضى نترحم عليه .

والعجيب فى الأمر الآن أننا نشكو افساد العملية التعليمية وقلة عائدها وقصورها فى بناء الانسان ، بل وصل الأمر الى اتهامها بالمشاركة فى تشويه الشخصية وتصدع بنيان الفرد فى الوقت الذى أفرغنا فيه هذه العملية من جزء هام من مضمونها وسلبنائها وسيلة هامة من وسائلها فى بناء الانسان الا وهو النشاط التربوى .

لقد آن الأوان لأن تتعالى الصيحات مطالبة بعودة النشاط التربوى الى المدرسة والنظر اليه نظرة عامة جادة ، واعادة التذكير بأهميته ومعاودة التفكير فى أهدافه وأسنسه وخططه وبرامجه ، وافساح المجال له أثناء اليوم الدراسى وبعد اليوم الدراسى ، والعناية بالمشرفين عليه والقائمين على توجيهه وتنفيذه فى المدرسة .

إن تحقيق ذلك مرهون — فيما اعتقد — بأن نذكر الميدان مسئولية وخبرائه ومشرفيه ومنفذه بالنشاط المدرسي ودوره بالنسبة لتحقيق أهداف التربية والوظائف التي يقوم بها ، والاسس التي ينبغي أن توضع أمامنا لإعادة بناء برامج للنشاط التربوي في المدرسة المصرية .

وظائف النشاط التربوي وأهداف التربية :

تنظر التربية الحديثة الى النمو باعتباره عملية كلية متكاملة ، والمنهج المدرسي السليم هو ذلك الذي يعين المتعلم على أن ينمو نموا سويا عقليا وجسميا وروحيا واجتماعيا وعاطفيا . وهذا المعنى للنمو لا يحدث الا نتيجة للخبرة التي يكتسبها التلميذ عن طريق مواقف النشاط التي يمارسها ويقوم بها سدا لحاجاته العقلية والجسمية والروحية والاجتماعية والعاطفية تلك التي تدفعه الى ممارسة مواقف النشاط والاحتكاك بها والتفاعل معها . ومن ثم تصبح مناشط التلاميذ جزءا هاما من المنهج المدرسي الذي يرمى الى تحقيق عملية النمو الشاملة المتكاملة . كما انها تصبح عنصرا هاما من عناصر الفلسفة التربوية التي ننشدها لإعادة بناء الانسان تلك الفلسفة التي ترى أن « التعليم هو الحياة » بمعنى أن الأنشطة تصبح ضرورية للاسهام كعامل هام في تعليم التلاميذ كيف يعيشون الخبرات الوظيفية الملموسة في حياتهم مع مجتمع المدرسة وبالتالي في حياتهم مع مجتمعهم الكبير .

إن الفرد لا يحقق ذاته الا في محيط اجتماعي ، ومشاركته في حياة جماعة من الجماعات شرط لازم للنمو الشامل والناضج ، لأن النمو لا يحدث فقط نتيجة للعوامل الداخلية ، بل وايضا نتيجة التفاعل بين هذه العوامل ومؤثرات البيئة ، ومن هنا كانت أهمية الاشتراك في الجماعات المختلفة للأنشطة المدرسية بناء لشخصية التلميذ . ومن هنا ايضا نرى أنه لم تعد هذه الأنشطة — حتى في أرواح الاحوال — تقاليد مرعية يمارسها التلاميذ وكأنها طقوس نمطية ، وانما أصبحت أهميتها تقاس بمدى فعاليتها في تنمية المتعلم واسعاده وفهمه لذاته وإدراكه لتبعاته حيال نفسه وحيال غيره وتجاه المجتمع الذي يعيش فيه وبه وله حيث تقوم العلاقات بين الأفراد على التجاوب والتفاعل وتجري وظائفها على التكافل والتكامل .

وأذا كان الهدف النهائي للعملية التربوية والمنهج كوسيلة لها فهو مساعدة التلاميذ على النمو الى أقصى حد ممكن فان النشاط المدرسي يستطيع أن يسهم في تحقيق هذا الهدف بشكل كبير . ولقد حددت وظائف النشاط لتحقيق هذا الهدف في أربعة وظائف رئيسية نتناولها فيما يلي :

(١) وظائف يقوم بها النشاط نحو التلاميذ :

١ - كشف الميول واستثارتها وتنمية ميول جديدة :

تعتبر الميول دوافع للتعلم تنشط العملية التعليمية وتحقق لها الفاعلية والدوام . ولقد أدرك المربون أهميتها وضرورتها واعتبروا إهمالها في العملية التربوية خطأ كبير يفقدها أثرها ونتاجها . نتيجة لهذا أصبح من واجب المدرسة كشف هذه الميول عند تلاميذها وتحديدتها وإثارتها وغرس ميول جديدة تعززها وتقويها . ولقد وجد أن استغلال الأنشطة المدرسية بما لها من جاذبية يمكننا من تنمية الكثير من الميول وتوسيع مداها لأنها تسمح لكل تلميذ أن يزاوِل من النشاط ما يميل إليه وتتيح له الفرصة لأن يكتشف جوانب كثيرة من الحياة ويحصل خبرات متنوعة بشكل أكثر وأفضل من تلك التي تهدف إليها موضوعات الدراسة الأكاديمية داخل الفصول . فالنشاط الرياضي والأندية المدرسية والجماعات المختلفة تستطيع أن تسهم بشكل حقيقي في تحقيق هذه الوظيفة . ولا شك أن من أهم وأعظم الميول التي يمكن تكوينها من خلال النشاط الميل للمدرسة والتعلق بها ، ذلك الميل الذي عبر عن نقيضه دون وعي أحد موضوعات القراءة الذي قرر على التلاميذ في إحدى سنوات الدراسة وكان عنوانه « المدرسة » حيث اختتم كاتب الموضوع موضوعه بقوله « وما كاد ناقوس المدرسة يدق حتى انطلق التلاميذ فرحين مسرورين » كما لو كانت المدرسة سجناً يطلب التلاميذ الخلاص من أساره .

إن الدوافع وراء العمل المدرسي من خلال الأنشطة ليست دوافع مفروضة على التلاميذ وإنما هي دوافع ذاتية حقيقية نابعة منهم ومن ثم فالعمل داخل هذه الأنشطة عمل فعال يشعر التلميذ من خلاله أنه يسهم ويعطى لمدرسته بعض وقته ومجهوده ومن ثم ينتمى إليها ويميل نحو الحياة فيها ويتعلق بها ، ولنا أن نتصور بعد ذلك مدى جودة وفاعلية التعلم داخل هذه المدرسة التي يتعلق تلاميذها بالحياة فيها ولا يأتونها مكرهين .

والأنشطة المدرسية دور كبير فى اكتشاف الميول المهنية عند التلاميذ ورعايتها وتنميتها ، فكثيرا ما تظهر قدرات التلاميذ ومواهبهم أثناء ممارسة النشاط فمنهم من يكتشف نفسه أثناء النشاط التمثيلى أو الموسيقى أو الصحف ، بل كثيرا ما تتبلور الميول المهنية أثناء ممارسة النشاط فى جماعات الرسم والنحت والتصوير وجماعات العلوم .. الخ .

٢ - تنمية الصفات اللازمة للمواطن فى مجتمع ديمقراطى :

تعتمد عملية نمو صفات المواطنة الصالحة بشكل كبير على الفرص التى تتاح للفرد لممارسة المواطنة والتدريب عليها فى مواقف ذات معنى ودلالة . فالتلميذ الذى يعيش حياة مجتمع ديمقراطى يتطلب منا أن نعدده لهذه الحياة اعدادا ذكيا ، ليس فقط بتزويده بالمعلومات والمعارف حول هذا الأسلوب من الحياة بل وبربطه ربطا حقيقيا بالحياة التى يمارس فيها هذا الأسلوب ودفعه للمشاركة فيها . وعلى ذلك يتحتم على المدرسة أن تتيح لتلاميذها الفرص والمسئوليات الشبيهة بتلك التى سيواجهها وسيسيطالب بها فى حياته كمواطن حيث يمارسها ويتفاعل معها ويحتك بها بحيث يستطيع بعد ذلك أن يقابل مسئولياته كمواطن بنجاح . ولن تستطيع المدرسة أن تحقق هذا الا من خلال برامج النشاط التربوى الذى يشترك التلميذ فى التخطيط لها وتنظيمها وتنفيذها وتقويمها ، فعمليات المناقشة وتسجيل الاسماء واختيار القيادات والتصويت فى أمر من الأمور وتشكيل الجماعات وتقسيم العمل واعطاء توجيهات والالتزام بالمسئوليات كلها مما يتم فى النشاط ومما يعطى الفرصة لممارسة الحقوق والواجبات تقدم للتلميذ فرصة حقيقية لممارسة الأسلوب الديمقراطى فى الحياة والتدريب عليه ذلك ان التلميذ اذا لم يتعلم ويتدرب على كيف يعرف ويتحمل مسئولياته وواجباته ويدرك حدود حقوقه بشكل تدريجى ومنظم فانه لن يستطيع أن يقوم بدوره الطبيعى فى الحياة خاصة عندما يجد نفسه فجأة حيال هذه المسئولية .

٣ - تنمية العلاقات والقيم الاجتماعية والخلقية :

يميل الانسان بطبيعته للحياة مع الجماعة ، كما انه يميل كفرد لقضاء بعض وقته مع أناس يحبهم أو يرتبط بهم برباط صداقة أو زمالة أو عمل مشترك أو تسلية أو هواية مشتركة ، ونجد التلاميذ بصفة خاصة يميلون

للتجمع بعضهم مع بعض للعب أو التسامر أو لآى غرض آخر فالمهم أنهم يرغبون ويبحثون على الفرص التى تتيح لهم اللقاء والتجمع وعادة ما تلاحظ هذه الرغبة عند بداية العام الدراسى أو بعد اجازة من الاجازات فى فرحة التلاميذ وترقبهم للقاء زملائهم . ولعلنا لا نبالغ عندما نقول أن النشاط المدرسى ميدان فعال لتحقيق هذا الاتجاه . فالخبرات التعليمية التى نحصل عليها من الأنشطة الجماعية كالمسكرات والتمثيل والصحافة والفريق الرياضية تقدم فرصا واسعة ومنظمة وهادفة وموجهة لتنمية العلاقات الانسانية بين التلاميذ ولغرس قيمة سوية لما ينبغى أن تكون عليه هذه العلاقات . ان الجو المحبب الذى يحيط بالنشاط المدرسى وما يتيح هذا الجو من بساطة وبهجة وعمل واشباع لحاجات حقيقية لدى التلاميذ يعتبر مناخا سويا ومناسبا لبناء علاقات شخصية سليمة وروابط من الألفة والمحبة بين التلاميذ بعضهم وبعض وبينهم وبين الناس فى المجتمع المحيط بهم ، هذا الى جانب ما تقسم به الأنشطة من علاقات التعاون والتبادل والمساندة والتكافل وهى علاقات أصيلة لا يمكن أن تغيب عن الأذهان فى عملية بناء الإنسان .

ان فى الأنشطة المدرسية فرصا واسعة وكثيرة للمواقف والعلاقات الاجتماعية المرغوبة ، فهى أشبه ما تكون ببيئة اجتماعية ضيقة تمثل المجتمع الخارجى الواسع الا أنها تتميز عنه بأنها مقصودة وموجهة وواعية بتعليم التلاميذ الحياة الجماعية والتكيف الاجتماعى . فالحماسة ، والمبادأة ، والاحساس بالمسئولية ، والقدرة على التضحية ، والتعاون ، والقدرة على ضبط النفس ، والصبر والمثابرة وطلب النجاح والنهوض ، وتقبل الفشل والاستفادة منه انطلاقا نحو النجاح ، والصفح والسماحة والألفة والصداقة والزمالة . . الخ هذه القيم الخلقية والروحية كلها تجد فى النشاط المدرسى فرصة التكوين والممارسة والتجريب . وانه لن الأمور المسلم بها أن القيم المعنوية والروحية أمر أساسى للحياة الاجتماعية والعلاقات الانسانية السليمة ، والمدرسة بلا شك منوطة بغرسها وتكوينها وتنميتها لدى الاجيال المقبلة ، وإن تستطيع المدرسة تحت أى اتجاه أن تتخلى عن هذه الوظيفة ولعلها فى تحقيقها لهذه الوظيفة تجد فى النشاط المدرسى برنامجا فعالا ، والتجربة تشهد كم فشلت المدرسة عن تحقيق هذه الوظيفة عن طريق تقديم المعلومات والمعارف والعظات والتوجيهات وآداب السلوك ، كما تثبىء

التجارب على مدى النجاح الذى يمكن أن تحققه المدرسة فيما لو استطاعت أن تستغل النشاط فى إتاحة الفرصة لممارسة هذه القيم والتمسك بها أثناء مزاولة التلاميذ للنشاط واشتراكهم فيه .

٤ - **إنماء وتقوية الصحة العقلية والجسمية للتلاميذ :**

وجهت المدرسة عنايتها فى الماضى من خلال ما كانت تعطيه من اهتمام للنشاط الرياضى الى الارتقاء بمستوى الصحة الجسمية للتلاميذ ، بينما لم تبذل الكثير . وما زالت - فيما يتصل بمساعدة التلاميذ للوصول الى نوع من الحياة العقلية والمعرفية فيه تفتح وانفتاح واطلاق لقدرات العقل المبتكرة والخلقة . ولعل برنامج النشاط الرياضى الذى يخطط له بعناية ويوجه الاشراف على تنفيذه فى ضوء أهداف تربوية واضحة يستطيع أن يحقق للتلاميذ فرصا لنموهم الصحى والجسمى ولبناء أجسام قوية يتطلع اليها الفرد ويرجوها المجتمع لأبنائه . أما الصحة العقلية فقليل ما تتحقق عن طريق تزويد التلاميذ بالمعلومات وتلقيهم بالمعارف ، ولكنها تنمو من خلال معمل الحياة المدرسى المتمثل فى النشاط خارج جدران الفصل ، وبعبدا عن الالتزام بمقرر معين حيث يتاح الجو الذى يبعث على البحث والاكتشاف . فالمنهج المدرسى الاكاديمى قليلا ما يتيح الفرصة للمخاطرة والاقدام والابتكار والاكتشاف والمحاولة والخطأ لأن تأخذ مكانا فى وقته أو حصصه بفاعلية . أما النشاط فميدان حر واسع لكثير من أنواع المخاطرة ومحاولات الخطأ والصواب المتعة التى تفيد المتعلم وتثري خبراته ، فى النشاط يتاح للتلميذ الاشتراك مثلا فى بناء طائرة أو سفينة أو تخطيط واصدار صحيفة أو مجلة مطبوعة أو كتابة قصيدة شعرية أو تأليف قصة أو رواية أو رسم لوحة فنية أو تسجيل حدث كبير فى المدرسة بالصورة . . الخ هذه الميادين التى يحتاج فيها التلميذ لأن يمارس ويجرب ويتعلم بل لعل ما يقصد بالتعلم الحقيقى هو ذلك الذى ينتج عن الممارسة ويترك أثره فى السلوك .

٥ - **تنمية المهارات وصقلها :**

من الأمور التى لا تحتاج منا الى الاستشهاد وتقديم الأدلة القول بان اكتساب المهارات وتنميتها من أهم الأهداف التربوية التى يحققها التعلم عن طريق النشاط . ان ممارسة النشاط فى ميادين الهوايات المختلفة ، وفى نوادى المدرسة وجماعاتها ومنظماتها وورشها ومعاملها كنوادر العلوم

واللغات وجماعات الموسيقى والرسم والتصوير والصحافة والصيد والميكانيكا والتمثيل وورش النجارة والحفر والنحت يؤدي بشكل طبيعي وعملي ومتقن الى تنمية مهارات التلاميذ في كل هذه الميادين وغيرها مما لا مكان لذكره هنا. فاذا قلنا ان من أهداف المنهج تنمية المهارات كان قولنا منصبا على النشاط أكثر منه على المواد الدراسية ، حتى تلك المهارات التي نسميها مهارات عقلية كمهارة صنع القرار واتخاذها ، ومهارة ترجمة القرار الى عمل فهي مهارات نجد مكانها في تخطيط الأنشطة والتفكير فيها وتنفيذها وتقويمها . ان المعرفة بلا شك أساس للمهارة الا أن النشاط والممارسة هما المهارة نفسها متحركة حية اذ انهما العمل الصغير الذي يعد الانسان لصنع الحياة. واذا كانت المهارات في معظمها تتكون عن طريق الحواس ، فإن التعلم عن طريق النشاط يتيح فرصا عديدة للتلميذ لأن يرى ويسمع ويلمس ويتذوق ويشم ويمارس ويتفاعل ويجرب ويستخدم جميع حواسه وامكانياته وقدراته ودوافعه الى النجاح واثبات ذاته ومهارته .

٦ - مساعدة التلاميذ على الانتفاع بوقت فراغهم الى أقصى حد ممكن:

ان معرفة الأسلوب المفيد والنافع لاستخدام واستغلال وقت الفراغ كثيرا ما يكون غاية من الغايات التربوية ، وثمره من ثمرات التدريس الجيد في الفصل ، الا أن مثل هذا التعلم الجيد غير كاف ، فها نحن نرى كثيرا من الشباب لا يحسن استغلال وقت فراغه ، ويندمج في أوجه مختلفة من وجوه التسلية غير البناءة . ولقد ذكر جون ديوى أننا يجب أن نخلق مفهوما جديدا لاستخدام وقت الفراغ وذلك بإرشاد الشباب للتفرقة بين أنواع النشاط التي تثري حياتهم وتلك التي لا تساعدهم على النمو بل وتفقدهم متعة وفائدة وقت الفراغ . ولا جدال على أن الشباب لن يستطيع ان يحل مشكلة وقت فراغه بمفرده ودون أن تقدم له ميادين استغلال هذا الوقت وكيفية استغلاله في هذه الميادين ، ومن هنا يمكننا الالتفات الى برامج النشاط المختلفة وتهيأتها ودفع التلاميذ الى الاشتراك فيها بحيث يمارسونها في وقت فراغهم فيدركون ادراكا مامسا وعمليا الاستخدام الفعال لوقت الفراغ ويتعلمون بشكل سلوكي أن وقت الفراغ يعني نشاطا هادفا ونافعاً .

٧ - اتاحة الفرص امام التلاميذ لاختيار وتجريب قدراتهم على الخلق والابتكار :

لقد أثبتت الدراسات النفسية خاصة المتصلة منها بالقدرات العقلية عند الانسان أن لدى كل فرد قدرة على الخلق والابتكار وان كانت تتنوع وتختلف وتتباين كما وكيفيا من فرد الى آخر . ولقد أهملت هذه القدرة طويلا في العملية التربوية بالرغم من انها قدرة انسانية هامة ، وقد يرجع ذلك لغموض هذه القدرة وعدم فهمها فهما جيدا ، أو لانصراف المنهج في المدرسة للتركيز على القدرات العقلية الدنيا وعلى رأسها الحفظ والاسترجاع ، كما يرجع أيضا لتقص تلك الفرص التي من شأنها أن تكشف هذه القدرة وتنميتها وتشحذها . ان الجانب الكبير من تقدم الحياة الانسانية يعتمد بشكل كبير على قدرة الفرد ورغبته في التفكير والعمل الخلاق المبتكر وهذا المعنى له قيمة خاصة في المجتمعات التي تريد أن تقفز فجوات التخلف ، وعلى هذه المجتمعات أن تلتفت الى المدرسة كميدان تعطي فيه عناية خاصة لاكتشاف وتوجيه القدرات الابتكارية لتلاميذها .

ان من اهم الطرق امام المدرسة في هذا المجال ان تعد اعدادا جيدا مواقف النشاط التي تتيح فرصا نادرة للتلاميذ لكي يعبروا عن خبراتهم الابتكارية في حرية وبلا قيود حيث تختفى في هذه المواقف عوامل التردد الشائعة في حجرات الدراسة ويفسح الطريق بحرية تامة للتعبير الخلاق . ان مجالات النشاط التربوي مليئة بالفرص التي ينطلق فيها التلاميذ معبرين عن أنفسهم فالخلق والابتكار اللغوي يجد انشطة المسابقات الأدبية ومطبوعات المدرسة وصحفها الحائطية والمطبوعة ، ويجد مناسبات الخطابة والتمثيل والشعر ، والخلق والابتكار الفني يجد ميدان النشاط الفني في معارض الرسم والتصوير والنحت والحفر وأشغال النجارة والتطريز . الخ ، والخلق والابتكار العلمي والتكنولوجي يجد نشاطات الجماعات العلمية ونوادي العلوم ، والخلق والابتكار الإداري والتخطيطي والاجتماعي يجد نشاطات مجالس الطلاب واتحاداتهم ولجانهم وهكذا تتيح الأنشطة المدرسية خبرات مثالية تتطلب أحسن وأفضل القدرات الابتكارية . وانه لمعنى عميق ذلك الذي توحيه لنا هذه العبارة التي قالها خير الأنشطة التربوية الأمريكي باتريك ميللر « دعنا نعطي الفرصة لأولادنا في المدرسة فاتهم سوف يدهشوننا ويدهشون أنفسهم لو تبهنا وأردنا وفعلنا » .

(ب) وظائف تسهم فى تطوير المنهج المدرسى وتحسينه :

١ - توسيع خبرات الفصل ومنها خارج الجدران :

من الامور المعروفة تربويا وخاصة فى ميدان التدريس أن المعلم يخطط عمله على شكل حد أدنى من الأساسيات للتلاميذ المتوسطين فى فصله ، وكثيرا ما يصل عدد هؤلاء المتوسطين نصف عدد تلاميذ الفصل . وعادة ما لا يجد الا وقتا قليلا لاضافة خبرات جديدة لانشغاله بمطالب المنهج التقليدى المفروض عايه شهرا بشهر واسبوعا بأسبوع بل حصة بحصة ، وان اتيح له الوقت فكل ما يفعله هو محاولة توزيع اهتمامه على المستويات المختلفة للتلاميذ . ومع كل هذا فكثيرا ما تثير خبرات الفصل التلاميذ وتوقظ فيهم الرغبة فى اكتشاف آفاق يحسون بالحاجة اليها ولكنها بعيدة عنهم ، وهنا يصبح الخروج عن الفصل فى شكل أو آخر الى مجال من مجالات النشاط المدرسى أمرا ضروريا وطبيعيا ومسائرا لمنطق العملية التعليمية وسبيلا لتوسيع البيئة حول التلميذ وفتح الطرق لأوجه هامة من أوجه التعلم التى تسمى بالتعلم عن طريق استخدام المصادر والمراجع ، وهنا يصبح النشاط منبثقا عن حجرة الدراسة وميدانا لتجريب وممارسة الافكار والمشروعات التى تثيرها موضوعات المنهج فى الحصة مما يعود على المنهج مرة ثانية بالثراء والعمق والاتساع . ولقد سُميت هذه العملية باسم « من المنهج واليه » To and from . وبهذا تتأكد العلاقة بين المنهج وبين النشاط بحيث تقوم على أساس أن الدراسات التى تتم داخل الفصل يمكن أن تثير وتحقق الى حد كبير بعض الأنشطة ، وفى نفس الوقت يقدم النشاط مساهمات اضافية لتحقيق أغراض الدراسة داخل الفصول .

٢ - ارتياد آفاق وخبرات ومواد تعليمية جديدة :

والفرق الأساسى بين هذه الوظيفة والوظيفة السابقة هو فى الاتجاه الذى تميل الخبرات التعليمية لأن تتحرر كفيه . فالوظيفة السابقة تركز على تلك الخبرات التعليمية التى تنبثق من أنشطة حجرة الدراسة ، بينما تتعلق الوظيفة الثانية بالخبرات التعليمية التى عندما تتحقق قيمتها التربوية فى الأنشطة تميل لأن تصبح جزءا من المنهج ، ذلك لأن مجال الأنشطة هو الحياة الطبيعية والبيئة الوسعة . حيث مصادر المواد التعليمية الجديدة التى تتصف

بأنها خبرات حسية مباشرة . وكما أشرنا من قبل فإن كثيرا من خبرات
حجرات الدراسة تحتاج — بل من الأفضل — أن تأخذ مكانها تحت التجريب
والاختبار فى برامج النشاط ومجالاته المختلفة .

٣ — اثرة دوافع التعلم فى حجرة الدراسة لتحقيق تعلم فعال :

لكى تتم عملية تعليمية فعالة فى حجرة الدراسة ينبغى التفكير فيما يثير
هذه الفعالية ويحفزها ، ولذلك وبالرغم من المناداة بضرورة أن يكون لحجرة
الدراسة مثيراتها وحوافزها الا أننا نجد انفسنا فى كثير من المواقف محتاجين
الى مثيرات خارجية تدفع التلميذ لأن يتعلم لأقصى درجة تمكنه منها قدراته .
والتلميذ كما نعرف ما هو الا مجموعة من الحوافز الفطرية والمكتسبة ،
وطبيعته تدفعه للانطلاق ومشاركة الآخرين وحب الاستطلاع والاكتشاف ،
كما تقوده لأن يقلد ويعمل وينفعل ويخلص للجماعة ويشاركها مشاركة
وجدانية ، وهذه الدوافع لن تستثار الا من خلال الأنشطة المدرسية التى يمكن
من خلالها أيضا استخدام هذه الدوافع بشكل يحقق أغراضا تعليمية مرغوبة .
كما أن الأنشطة تتيح من الفرص ما يجعلنا نسيطر على هذه الدوافع ونوجهها
لتحقيق تعليم مثمر . كما أننا لا نستطيع أن نفكر أن التلميذ كثيرا ما يبقى
فى المدرسة فترة طويلة بسبب اهتمامه ببعض نواحي النشاط التى يمارسها ،
كما أن كثيرا من التلاميذ يصبحون أكثر اقبالا على التعلم نتيجة لتوجيه
الأنشطة لهم ، لذلك كان الاهتمام بالأنشطة اهتماما فى ذات الوقت يدفع
التلميذ للعمل والتعلم فى حجرات الدراسة .

٤ — إتاحة فرص كافية للتوجيه الفردى والجماعى :

يستطيع المعلم الجيد أن يكون واعيا بمسئوليته الهامة فى عملية
التوجيه وقد يواجه هذا المعلم مشكلة ضيق الوقت المسموح له به حتى يحقق
هذه المسئولية ، فهو لا يقضى سوى خمسين دقيقة أو خمسة وأربعين مع
طلابه كل يوم ، وهو وقت لا يكفى سوى تقديم الدرس فى شكله التقليدى
اما التوجيه الفردى والجماعى للتلاميذ فلا وقت له نتيجة لهذا تصـ...
الأنشطة مجالا رحبا لتحقيق عمليات التوجيه بأنواعها المختلفة سواء
اكانت توجيهها اجتماعيا أم نفسيا أم مهنيا . ان الأنشطة مجال — كما سبق
أن ذكرنا — تتكشف فيه الميول وتبرز الاهتمامات وتظهر القدرات ويتسع

الوقت مما يساعد على قيام المعلم بتحقيق المنوط به فى العملية التربوية من توجيه وإرشاد .

(ج) وظائف تسهم فى تهيئة مناخ مدرسى سليم للعملية التعليمية :

١ - تقوية روح العمل كفريق بين الطلاب وهيئة التدريس والنظر والمشرفين :

ما نقصده بالعمل كفريق هنا هو ما يسود بين جماعة من الأفراد يتعاونون كفريق من أجل تحقيق الأهداف التى اتفقوا عليها فى البداية . والمدرسة بدون أنشطة تجعل الطلاب والمدرسين والنظر ينهمكون فى مسئولياتهم الفردية وواجباتهم الروتينية وأهدافهم الضيقة دون وعى شامل بأهداف المدرسة كمؤسسة تعد للحياة عن طريق الحياة نفسها . وبالرغم من الإحساس بضرورة أن يتعاون كل معلم مع زملائه داخل الفصول وخارجها إلا أن كلا منهم فى واقع الأمر ينصرف لجدوله ومقرراته ، وبالرغم من توقع كثير من التلاميذ لأن يكون المعلم ملما بما يرغبون فيه من أنشطة إلا أن المعلم فى واقع الأمر أيضا لا يعير ذلك التفاتا . وإن توقع الناظر والمشرفون تعاون هيئة التدريس معهم على أداء الوظيفة الكاملة الشاملة للمدرسة إلا أنه قد لا يتوافر هذا التعاون المطاوب . ونتيجة لهذا كله نجد المدرسة فى النهاية مؤسسة غير موفقة تفتقد روح الجماعة فى العمل . من هنا نجد النشاط المدرسى كالمعارض والمباريات والحفلات والمشروعات والمناقشات والنوادي والصحف والمجلات المدرسية . . الخ هذه الأنشطة تعمل على ربط نواحي المدرسة وجوانب العمل فيها وتوحيدها وتقوية الروح المعنوية لها وإيقاظ الشعور العام والشعور الفردى بالانتماء للمدرسة والتحمس لها والاعتزاز بها . وفى تكوين هذا الرأى العام وهذه الوحدة العضوية لاجتماع المدرسة قيمة تربوية عظيمة فى حد ذاتها . هذا الى جانب أن كل الأنشطة تقريبا تعمل على بناء علاقات صداقة وألفة بين أعضائها وبين المشرفين عليها ، كما تقيم نوعا من التعاون بين المدرسين بعضهم وبعض ، وبين المدرسين والمشرفين وبين كل هؤلاء وبين ناظر المدرسة أو مديرها .

٢ - تنمية الاحساس باحترام قانون المدرسة ونظامها :

فمن نافذة القول ان نقرر ان مدى استقرار المدرسة وتهيئة مناخ سليم لسير العملية التعليمية مرهون باحترام تقاليد المدرسة ونظمها وقوانينها ، ومن الصعب فرض هذا الاحترام عن طريق القسر والتعسف ، فليس من قبيل الجديد ان نقول ان افقر نظام هو ذلك النظام القائم على الخوف . فالفرض الخارجى والتعسفى للقواعد والنظام امر مرفوض دائما . واحسن نظام هو ذلك التابع من داخل الافراد انفسهم والذى يعبر عن نفسه فى صورة رغبة المجموعة فى وضع مستويات للنظام والسلوك . وهذا يعنى ان مجال بناء هذا الاحترام يمكن تلمسه خلال الأنشطة ، فطالما رغب التلاميذ فى النشاط واختاروا ممارسته اختيارا حرا وخططوا له ووصفوا مستويات النظام والسلوك المرغوب فيها اثناء تنفيذه ، ولا شك هنا ان التزامهم بهذه المستويات سيكون التزاما ذاتيا نابعا منهم وليس مفروضا عليهم مما ينعكس على تقبلهم لنظام المدرسة وقوانينها وحفاظهم عليه واحترامه . فالأنشطة المدرسية سبيل تربوى ومؤثر لتنمية الدوافع الاجتماعية لاحترام القانون والنظام .

٣ - اتاحة الفرصة امام المدرسين لفهم الدوافع الكامنة وراء المواقف المشككة لبعض التلاميذ :

ووجهة النظر التى نطرحها هنا هى ان التلاميذ يميلون لأن يكونوا على سجيته وطبيعتهم ويتصرفون بتلقائية عندما يخرجون من اطار الجـوـ الرسمى لحجرات الدراسة . والمدرس قوى الملاحظة يستطيع ان يكون فكرة كاملة عن كل تلميذ بدراسة سلوكه فى اثناء ممارسة النشاط الذى يختاره بمحض ارادته . فالمدرس قد يشاهد التلميذ الذى يفشل فى درس الرياضيات وقد حقق نجاحا كبيرا واكتسب ثقة بنفسه عندما صنم شيئا وحركه فى النشاط الميكانيكى او ادار شئون جماعة من جماعات النشاط المدرسى . وقد يرى المدرس ايضا التلاميذ الخجولين والمنطوين على انفسهم يسلكون بطريقة تلقائية منطلقة وسط جماعتهم التى يرتبطون بها . وقد يتعرف ويعلم حقيقة ما يدور بتفكير التلاميذ حول خبرات وتجارب مدرستهم ومدرسيهم فى اثناء الجلسات معهم ومناقشتهم والاستماع اليهم ومصاحبتهم فى رحلاتهم ، بل ويستطيع ان تتعرف الكثير من مشكلاتهم بشتى انواعها عندما يلزمهم

كشريك عمل معهم وعضو فى نشاط من انشطتهم . وبهذا كله تتكون لدى المدرس صورة واضحة عن دوافع التلاميذ الكامنة وراء ما يظهرون من مواقف غير عادية أو مألوفة داخل الفصول وأثناء الدروس مما يمكنه من مجابهة هذه المواقف والعمل على توجيه التلاميذ لحلها مما يترتب عليه تهيئة جو صحى لكل تلميذ من خلاله يتعلم وينمو ومن خلاله ايضا يتحقق مبدأ ايجابية عملية التعلم .

(د) وظائف تسهم فى توطيد العلاقة بين المدرسة والمجتمع :

١ - اقامة علاقات طيبة بين المدرسة والمجتمع :

لم تعد المدرسة فى وقتنا الحاضر مؤسسة منفصلة على نفسها ، معزولة عن المجتمع ، وتقوم فقط بأداء واجب تعليمى قاصر فقط على تقديم المعلومات والمعارف للتلاميذ كغايات فى حد ذاتها وليست كوسائل لتنمية شخصيات التلاميذ وربطهم ببيئاتهم ، بل لم تعد المدرسة مؤسسة لاعداد الشباب للحياة السوية فى مجتمعاتهم . ولقد أصبحت المدرسة الآن مطالبة بأن تكون مؤسسة مفتوحة على المجتمع تأخذ منه وتعطيه خاصة بعد أن ظهرت فكرة مدرسة المجتمع أو مدرسة الجماعة Community school ، هذه الفكرة التى نادى بضرورة اهتمام المدرسة بجانب وظيفتها التقليدية والمطالب التعليمية الأساسية الملقاة على عاتقها بتحسين كل عناصر الحياة فى المجتمع بكل معانى كلمة المجتمع أى المجتمع المحلى ، والاقليم ، والوطن ، ولكى تحقق المدرسة هذه الفكرة لابد من ارتباطها بالمجتمع ، وهنا يظهر تساؤل : ما الجانب الذى يمكن أن يحقق هذه الفكرة أهو المنهج بمفهومه الضيق أم النشاط المدرسى ؟

لقد وجد أن النشاط أقدر على اقامة علاقات طيبة وتعاون وثيق بين المدرسة والمجتمع . فالمدرسة بمبانيها وموقعها الطبيعي وامكانياتها تعتبر — خارج جدران الفصول وجدول الحصص — مركزا للشباب والكبار من أفراد المجتمع يتجمعون فيه للقيام باقتراح ودراسة وتخطيط وتنفيذ أنشطة تسهم فيما يعانى منه المجتمع من مشاكل ، ومشاكل المجتمع عادة لا تجد لها حلا داخل جدران الفصول وفى أثناء الحصص والدروس ، ومن صفحات الكتب المدرسية وانما قد نجد لها حلا عندما تدخل مشكلة المجتمع الى المدرسة من

باب النشاط ويصبح التلاميذ على علم بمشروعات الجماعة ، ويسهمون في تحمل مسؤولية جزء منها . وعندما تقوم الأنشطة المدرسية بتقديم خدمات ثقافية للمجتمع من خلال حفلات الموسيقى والتمثيل ومن خلال المعارض الفنية وحملات التوعية ، ومن خلال انطلاق مشروعات الأنشطة المدرسية في المجالات المختلفة الى المجتمع المحلي ، ومن خلال ربط الآباء وأولياء الأمور وأفراد المجتمع الآخرين بالمشاركة في الجماعات والأنشطة المدرسية واكتساب حقوق العضوية ومزاولة واجباتها ، كل ذلك مما يتيح الفرصة للمدرسة والمجتمع أن يلتقيا ويتعاونوا وتقام بينهما علاقات طيبة وثيقة .

٢ - اثرة اهتمام المجتمع بالمدرسة وتعضيدها ومساندتها :

وهذه الوظيفة مترتبة على الوظيفة السابقة . فعندما يكون لدى الآباء وأعضاء المجتمع معلومات طيبة عن المدرسة ، ويشاركون في أنشطتها فلا بد أن يتولد لديهم نوع من الاهتمام بها والدافع الى التعاون معها والاتجاه نحو الارتباط بها . هذه العلاقة مقوم ضروري للمدرسة اذا ما أريد للأنشطة أن تحقق أقصى فاعلية ممكنة ذلك أنها ستعتمد بشكل كبير ومتنوع على مصادر المجتمع وامكانياته . فمن طريق توثيق علاقة المدرسة بالمجتمع يمكن استثارة اهتمام هؤلاء الذين يرغبون ويستطيعون المساهمة في برامج النشاط المدرسي . فنوادي اللغات مثلا بالمدارس تستطيع أن تعتمد على الرعيّل الأول من اللغويين لمساعدة هذه النوادي في تأصيل نشاطها اللغوي . وهناك رجالات المجتمع من كتاب ناجحين وصحفيين ورحالة ودبلوماسيين وأصحاب الهوايات والذين حققوا نجاحا باهرا في ميدان عملهم ، هؤلاء يمكن الاستعانة بهم كمستشارين أو مشرفين على برامج الأنشطة مما يدعمها وينميها . كما يمكن عن طريق تأكيد علاقة التعاون بين المدرسة والمجتمع الاستعانة بمنظّماته في برامج الأنشطة مثل أجهزة الاعلام والجمعيات والهيئات الحكومية والاهلية ، كما يمكن الاستعانة بالامكن الهامة كالمناطق الأثرية والمعارض والمؤسسات الصحفية والمصانع والمعامل والمزارع .. الخ ومن خلال كل هذا تستطيع المدرسة من خلال النشاط أن تجتذب اهتمام المجتمع ومساندته .

تطور النظرة للمنهج الاستدلالي في الرياضيات

المقال الأول

د. محمد أمين المفتي

كلية التربية — جامعة عين شمس

تعتبر طبيعة الرياضيات — كما أوصى S. Willoughby — من أهم العوامل التي يجب أن تؤخذ في الاعتبار عند التدريس .

ولما كان المنهج الاستدلالي هو المنهج المستخدم في معالجة الرياضيات في معظم الأحيان فإن تناول تطور استخدامه يلقي ضوءاً على طبيعة الرياضيات مما يساعد معلمها على تعميق فهمه لمادته واستخدام المدخل المناسب في التدريس .

وسيتناول الكاتب في هذا المقال النقاط التالية :

- ١ — ماهية المنهج الاستدلالي .
- ٢ — عرض لبعض التقسيمات الزمنية المستخدمة في دراسة التطور في الرياضيات .
- ٣ — وضع التقسيمات الزمنية المناسبة لدراسة التطور موضوع المقال .

١ — ماهية المنهج الاستدلالي :

تتبع الرياضيات منهج بحث لمعالجة قضاياها يطلق عليه المنهج الاستدلالي ونقطة البدء فيه تتكون من العناصر التالية :

(أ) **اللامعرفات أو المسميات الأولية :** وهى فئة من الحدود تفهم معانيها دون الحاجة الى تعريفها وتخص نظاما معيناً تكتسب معناها من خلاله .

(ب) **المعرفات :** وهى فئة من التقارير توضح مفهوم المصطلحات التى سوف تستخدم داخل النظام ، وتستخدم فى ذلك اللامعرفات .

(ج) **المسلّمات :** وهى فئة من التقارير التى تحدد خواص المسميات الأولية وتحكم العلاقات بينها وتقبل صحتها دون برهان .

وبناء على هذه المقدمات يمكن اشتقاق فئة من النظريات باستخدام القواعد المنطقية (١) بحيث يمكن اشتقاق كل نظرية من النظريات السابقة ، ولا تقبل اى نظرية الا اذا كانت مشتقة من المقدمات المعطاة والنظريات التى تم البرهنة على صحتها ، هذا ويشترط عدم التناقض بين المسلمات والنظريات المشتقة منها .

لما كان المقال الحالى يعرض تطور استخدام المنهج الاستدلالي فى الرياضيات فانه يلزم وضع تقسيمية زمنية لهذا الغرض ، وقد يساعد على هذا بعض التقسيمات الزمنية الأخرى التى استخدمت فى دراسة تطور الرياضيات تاريخيا .

٢ - بعض التقسيمات الزمنية المستخدمة فى دراسة التطور فى الرياضيات :

قسم W. Ball التطور فى الرياضيات الى ثلاثة أقسام زمنية كان القسم الأول خاصا بالرياضيات خلال العصر الإغريقى ، والثانى خلال العصور الوسطى وعصر النهضة أما القسم الثالث فيمتد حتى نهاية القرن التاسع عشر .

وفى هذه التقسيمية حاول Ball ان يضع فى الصدارة أهم الخصائص لكل قسم مجمعا وعارضا للتطورات والاكتشافات المختلفة فى الرياضيات

(١) القواعد التى تضمن صدق النتيجة المشتقة من مقدمات معطاة .

التي حدثت خلال كل قسم زمني ، وقد يبدو غم شمول هذه التقسيمية الزمنية للتطورات التي حدثت خلال القرن العشرين وذلك لعدم حداثة هذه التقسيمية ، ولكن الكاتب يريد أن يعرض للتقسيمات الزمنية المختلفة خلال حقبات متتابعة ولهذا أورد تقسيمية Ball أولا .

أما E. Bell فقد وضع تقسيمية زمنية تشتمل على سبعة أقسام عرضها في النقاط التالية :

(أ) منذ ظهور الرياضيات في صورتها الأولية وحتى الدولة البابلية ومصر القديمة .

(ب) العصر الاغريقي .

(ج) عصر الشعوب الشرقية والسامية ، وهذا قد يرجع جزئيا قبل (ب) أو يمتد جزئيا بعدها .

(د) عصر النهضة « القرن الرابع عشر الى السادس عشر » .

(هـ) القرنين السابع عشر والثامن عشر .

(و) القرن التاسع عشر .

(ز) القرن العشرين .

وقد كان الفرض الأساسي من وراء تقسيمية Bell هو عرض للتطور الذي حدث في الرياضيات والاستهانات المختلفة التي قدمت خلال كل فترة سادت فيها ثقافة معينة .

وتقسيمية M. Kline — وهي أكثرهم حداثة — تشتمل على ثلاثة أقسام رئيسية :

(أ) منذ ظهور الرياضيات في صورتها الأولية وحتى عصر النهضة .

(ب) منذ أوائل القرن السابع عشر وحتى نهاية القرن الثامن عشر .

(ج) منذ أوائل القرن التاسع عشر وحتى الوقت الحالي .

وقد حاول Kline توضيح تطور الفكر الرياضي خلال تتابع هذه الفترات الزمنية مبينا السمة أو السمات التي صبغت الفكر الرياضي في كل فترة .

مما سبق عرضه بإيجاز عن بعض التقسيمات الزمنية لدراسة تطور الرياضيات يتضح أن كل تقسيمة وضعت من أجل تحقيق هدف معين ، ولهذا فقد يكون استخدام إحدى هذه التقسيمات لتحقيق هدف غير الذى وضعت من أجله عملاً غير مناسباً ، ولكن أراد الكاتب أن يعرض هذه التقسيمات الزمنية لالقاء بعض الضوء على كيفية عمل التقسيمات الزمنية المختلفة وارتباط كل منها — كوسيلة — بتحقيق هدف معين ووحيد .

هدفنا فى هذا المقال هو توضيح تطور استخدام المنهج الاستدلالي فى الرياضيات وهذا بدوره يرتبط بطبيعة الرياضيات ، وبناءً على ذلك سوف يتناول الكاتب بالتوضيح طبيعة الرياضيات وتطور استخدام المنهج الاستدلالي فيها مستخدماً التقسيمة الزمنية التالية :

(أ) منذ الدولة البابلية ومصر القديمة وحتى أواخر القرن الثامن عشر .

(ب) من أوائل القرن التاسع عشر وحتى الوقت الحالى .

وقد وضع الكاتب هذه التقسيمة الزمنية لأنها تساعد على بيان مدى تطور طبيعة الرياضيات فى الفترة الزمنية الثانية عنها فى الأولى نتيجة ظهور بعض النظريات والمفاهيم الرياضية .

ويريد الكاتب أن يؤكد أن هذه التقسيمة الزمنية قد وضعت بغرض تحقيق الهدف موضوع المقال وأنه ليس هناك حداً فاصلاً بين الفترتين فالرياضيات مجرى متصل شأنه شأن أى نتاج للفكر البشرى .

(أ) الفترة الأولى :

ان الجذور الأولى للرياضيات قبل هذه الفترة نمت لتقابل الحاجات البيئية مثل البناء ومسح الأراضى وعليه كانت الصورة الأولية للرياضيات تقوم على أساس عملى مبنى على الملاحظة ثم قام المصريين القدماء والكلدانيين والبابليين بتجميع وتنظيم تركة الرياضيات المبعثرة وكان هناك تركيز على الجانب العملى عن النظرى منه وكنتيجة لذلك اكتشفت بعض قواعد القياس التى استخدمت فى البناء ومسح الأراضى والفيضان السنوى لنهر النيل .

وكانت المحاولة الأولى لوضع أسس منطقية للرياضيات — كما ذكر Chapman — ترجع الى جهود الاغريق الذين وضعوا الخطوط الأولى لما يعرف الآن بالمنهج الاستدلالي، وكان طاليس (٦٤٠-٥٥٠ قبل الميلاد) وأرسطو (٣٨٤-٣٢٢ قبل الميلاد) هما اللذان في هذا الصدد. أما اقليدس (٣٦٥-٢٧٥ قبل الميلاد) مؤلف الأصول فقد أسهم اسهاما رائعا في هذا المجال حيث استخدم المنهج الاستدلالي في استنتاج ٦٥ نظرية من عدد قليل من المسلمات والبديهيات الهندسية .

ثم كان تطور الحساب وبعده الجبر على أيدي العرب والهنود ثم انتقل بعد ذلك الى الأوربيين ومعه ما جاء به اقليدس في مؤلفه الأصول . وقد قام الأوربيون بجهود بتعديل وتطوير ما وصل اليهم من المعارف الرياضية الى أن توصلوا لصورتها الحالية كما قاموا بتطوير حساب المثلثات وكان لهم السبق في وضع الهندسة التحليلية والتفاضل .

هذا وقد بدت الرياضيات في هذه المرحلة كفروع منفصلة كل منها له مسلماته ونظرياته الخاصة به مما أوجد عدم الترابط بين تلك الفروع وبالتالي لم يظهر الثراء في المعرفة الرياضية والنتاج عن التفاعل بين فروعها ، وبدت المعرفة الرياضية هنا مطلقة أي صادقة على الدوام مستمدة اياه من مطابقتها للواقع الخارجي .

(ب) الفترة الثانية :

تعتبر هذه الفترة نقطة تحول في طبيعة الرياضيات حيث أدت الى الكشف خلالها الى تغير النظرة الى الرياضيات وبالتالي تغيرت طبيعتها لتصبح على صورة أكثر تعميما وتجريدا ومنطقية .

ففي هذه الفترة ظهرت الحاجة الى منطقة الرياضيات التي نشأت في الفترة السابقة ووضع أسس منطقى سليم لها وعلى ذلك انصب الاهتمام على دراسة الأسس التي تنبنى عليها الرياضيات ووضعها على أساس أكثر تجريدا وشمولا .

فكان من نتائج دراسة أسس الهندسة الاقليدية ان ظهرت الهندسة الاقليدية وذلك بأخذ بديهية بديلة لبديهية التوازي وعلى هذا الأساس

كانت هندسة « لوباتشفسكى » وهندسة « ريمان » وكل منهما يعتبر بناءً منطقيًا نليهما كما اثبت « هلبيرت » ذلك فيما بعد .

وتظهر هنا حقيقة هامة وهى أن المعرفة الرياضية لم تعد مطلقة كما كانت فى الفترة السابقة بل أصبحت نسبية أى ما يصدق فى نظام رياضى قد لا يصدق فى نظام آخر .

وأدى تطور الجبر فى القرن التاسع عشر الى التحول من كونه تعميما للحساب الى اكتشاف التركيبات الجبرية التى فتحت الطريق للتعميم والتجريد الذى يتميز به الجبر الحديث ، واكتشف فى هذا المجال بعض التركيبات الهامة مثل المجموعة والحلقة والمجال وغيرها وقد كان لظهور تركيب المجموعة على أيدى « آبل » و « جالوا » أثرا كبيرا فى ربط فروع من الرياضيات كانت غير مترابطة فيما سبق ، وهنا يبدو التجريد والتوحيد فى صورة واضحة حيث يمكن دراسة عدة موضوعات بصرف النظر عن نوعية عناصرها وطبيعة عملياتها ما دامت تحقق خواص ومسلمات التركيب الذى تدرس تحت إطاره .

وقد تطورت أساسيات الأعداد الحقيقية على أيدى بعض العلماء مثل « ديدكند » « وكانتور » فى نهاية القرن التاسع عشر عندما وضعت تعاريف الأعداد غير القياسية التى ساعدت « كانتور » على وضع نظرية الفئات التى تعتبر من أهم الاكتشافات الرياضية والتى أصبحت بعد ذلك تستخدم كلغة واحدة فى كافة الرياضيات .

وفى بداية القرن العشرين ظهرت حركة الوصل بين الرياضيات والمنطق^(١) حيث ظهرت أعمال « رسل » التى حاول فيها رد الرياضيات الى قواعد المنطق الصورى أى مكان تحويلها الى بناء منطقى خالص كأي جزء آخر من أجزاء المنطق وذلك بتوضيح إمكان الاستغناء عن المصطلحات الرياضية وحلها الى مدركات منطقية ،

وبعد ذلك ظهرت نظرية المسلمات « لهلبيرت » والذى يرى فيها أن

(١) يمكن الرجوع الى مقالة سابقة للكاتب بعنوان « عن صسلة الرياضيات بالمنطق » صحيفة التربية ، العدد الثالث ١٩٧٧ .

الرياضيات والمنطق لهما منبع واحد أبعد منهما وهو الصورية الصرفة التى تعد الأساس الوحيد للرياضيات والمنطق معا .

هذا وقد كان للنظرتين السابقتين الأثر فى ايجاد معنى جديدا للتضمين وهو التضمين الصورى الذى كان له اكبر الأثر فى معالجة قضايا الرياضيات فيما بعد . كما كان لهاتين النظريتين الأثر فى وضع قواعد المنطق الصورى فى التركيب الرياضى واكسابه معنى صوريا .

والصورية تعطى مجالا أوسع للتطبيق ، وتجعل الفكر الرياضى أكثر انطلاقا حيث أنها لا تجعل أى معنى يلتصق باللامعرفات أو المسلمات وبالتالي يمكن اشتقاق نظرية من مسلماتها دون أن يصرح بما تعنيه اللامعرفات وعليه يمكن تطبيق النظرية على أى نظام من المدركات بحيث عندما تأخذ اللامعرفات معنى ما تجعل المسلمات صحيحة .

وبناء على هذه الرؤية الجديدة أصبحت تستخدم المسلمة والبديهية كمترادفين وذلك فى مقابل أسلوب أفليدس الذى يفرق بينهما ويستخدم « التضمين المادى » فى اشتقاق قضية من أخرى . هذه الرؤية الجديدة جعلت للمنهج الاستدلالى مجالا أكثر خصوصية واتساعا حيث يمكن اشتقاق أى قضية من أخرى بصرف النظر عن المعنى لكل منهما .

كانت للتطورات السابقة الأثر فى تغير طبيعة مادة الرياضيات فأصبحت مبنية على أساس المسلمات وتستخدم أساليب المنطق فى اشتقاق نظرياتها ولا ترتبط بأية عناصر حسية معينة وبالتالي أصبحت نظرياتها لا تصف جانبا معينا من العالم الفيزيقي ولكنها تصف ذلك العالم النظرى من الفكر الذى خلقته مسلمات غير متناقضة .

من العرض السابق يمكن أن نلخص أهم التغييرات التى حدثت فى طبيعة الرياضيات فى النقاط التالية :

١ - كانت الرياضيات تستخدم رموزا معينة لكل فرع من الفروع ثم أصبحت تستخدم لغة موحدة هى لغة الفئات .

٢ - كانت الرياضيات تستخدم التعميم والتجريد فى نطاق محدود

ثم أصبحت تستخدمه على نطاق واسع كما هو واضح فى استخدام
الصورية فى معالجة قضاياها .

٣ — كانت قواعد المنطق الصورى لا تستخدم فيما سبق ثم استخدمت
الآن فى المعالجة الحديثة للرياضيات .

٤ — كانت للرياضيات فروع منفصلة ثم توحدت تحت التراكيب
الرياضية^{١٠} .

٥ — كانت المعارف الرياضية مطلقة ثم أصبحت نسبية لتعدد الأنظمة
الرياضية^{١١} .

٦ — كان المنهج الاستدلالى يستخدم فى الهندسة فقط ثم أصبح
استخدامه الآن شاملا باتباع اسلوب المسلمات .

٧ — بعد أن كانت الرياضيات ذات طبيعة تركيبية أى تبدأ من البسيط
الى المركب أصبحت ذات طبيعة فلسفية أى تبحث فى الأصول التى تقوم
عليها الرياضيات .

كان لهذا التغير فى طبيعة الرياضيات الأثر فى تطور النظرة للمنهج
الاستدلالى . هذا التطور يمكن تلخيصه فيما يلى :

١ — المنهج الاستدلالى يبدأ بعده مقدمات تتمثل فى اللامعرفات
والمعرفات والمسلمات وصدق هذه المقدمات يتوقف على مطابقتها للواقع
الخارجى وبالتالى فصدق نتائجها مطلق . ويتغير طبيعة الرياضيات أصبحت
هذه المقدمات مجرد فروض لا صلة لها بالواقع الخارجى وكل ما تمتاز به
هو عدم التناقض داخل نظام معين وبالتالى فإن النتائج الصادرة عنها
تعتبر صادقة داخل هذا النظام فقط .

٢ — كان المنهج الاستدلالى يفرق فى استخدام كل من المسلمة
والبديهية من حيث الوضوح الذاتى لكل منهما ثم أصبح النظر اليها «كافتراض
صحة تقرير معين بدون برهان» .

٣ — كانت النظرة للمنهج الاستدلالى تعتمد على المعانى التى تحتويها
القضايا الرياضية وخواصها وتستخدم «التضمين المادى» لاشتقاق
القضايا من مقدماتها مما يضع على عمليات الاستدلال بعض القيود ويعطى

المنهج طبيعة « مادية » ، بعد تغير طبيعة الرياضيات أصبحت القضايا تمتاز بالتجريد والصورية ولا ترتبط بأى معنى حسى وتعالج على أنها مجردات تجرى عليها عمليات الاستدلال دون النظر الى مادتها ويستخدم فى ذلك « التضمنين الصورى » لاشتقاق القضايا الرياضية من مقدماتها والصورية والتجريد هنا تعطيان طبيعة « صورية » للمنهج الاستدلالى الذى ينصب على العلاقات بين القضايا وبعضها . أى أن المنهج الاستدلالى كان ينصب على الكائنات الرياضية — ان صح هذا التعبير — ثم أصبح ينصب على العلاقات بين القضايا .

مراجع عربية

- ١ — عبد الرحمن بدوى ، مناهج البحث العلمى ، القاهرة ، النهضة العربية ، ١٩٦٨ .
- ٢ — محمد ثابت الفندى ، فلسفة الرياضيات ، بيروت ، دار النهضة العربية ، ١٩٦٩ .
- ٣ — محمد ثابت الفندى ، أصول المنطق الرياضى ، بيروت ، دار النهضة العربية ، ١٩٧٢ .
- ٤ — محمود شوقى ، المدخل للرياضيات الحديثة ، جزء ثان ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٧١ .
- ٥ — محمود قاسم ، المنطق الحديث ومناهج البحث ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٧٠ .

مراجع اجنبية

- 1 — Ball, W., History of Mathematics, 3rd Ed., London, Macmillan, 1901.
- 2 — Bell, E., The Development of Mathematics, New York McGraw-Hill, 1945.
- 3 — Chapman, L., The Process of Learning Mathematics, Oxford, Pergamon Press, 1972.
- 4 — Kline, M., Mathematical Thought from WAncient to Modern Times, Oxford, Oxford University Press, 1972.
- 5 — Willoughby, S., Issues in the teaching of mathematics, in (The Sirty-ninth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part I, Chicago, The University Press, 1970).

تنمية المهارات الرياضية عند المصنف مرحلة التعليم العام والأساليب التربوية اللازمة لذلك

الدكتور عبد الله محمد إبراهيم

لا شك أن تنمية المهارات من الأهداف الهامة في تدريس الرياضيات في جميع المستويات التعليمية . وفي السنوات الأخيرة حيث ظهرت المناهج المطورة والتي تسمى بالمناهج الحديثة — ساد اتجاه يؤكد الاهتمام بتكوين المفاهيم — وشعر البعض بأن هذا الاهتمام بالمفاهيم قد يكون على حساب تنمية المهارات الرياضية — ومما لا شك فيه أن هذا ليس ما يرمى إليه مصممو ومخططو المناهج ولا المتخصصون بتدريس الرياضيات . ولكن المهتمون بتدريس الرياضيات يحاولون البحث عن الوسائل الفعالة لتكوين المهارات الأساسية في نفس الوقت الذي يهتمون فيه بتكوين المفاهيم .

وقد حاول كثير من المختصين في المناهج إبراز الأهمية الكبرى للمهارات . ففي تقرير مجلس لجنة الرياضيات لامتحانات القبول بالجامعة^(١) والذي يتضمن تسع بنود — نجد الهدف الآتي في مقدمة البرنامج : الإعداد القوى لكل من المهارات والمفاهيم الرياضية اللازمة للجامعة .

كما نص التقرير في مكان آخر على ما يأتي :

« ان المهارات الأساسية ضرورية ولكن يجب أن تبنى على الفهم وليس على الحفظ والاستظهار . فبعد التوصل الى المعنى يمكن اعطاء

(1) College Entrance Examination Board Commission on Mathematics, «Program for College Preparatory Mathematics», Princeton, N.J. The Board, 1959 P. 21 and P. 33.

تدريبات لتكوين المهارات التى يمكن تأديتها بعد ذلك بدون تفكير — وبذلك يتفرغ العقل لتقبل وتفهم الافكار الجديدة .

وهكذا نرى ان اللجنة ادركت الحاجة الى تنمية المهارات ولكنها فى نفس الوقت اكدت على ان تبنى هذه المهارات على الفهم الاساسى . ووجهة النظر هذه يطرحها المربون على مر السنين . فقد اقر ذلك مؤتمر كامبريدج^(٢) للرياضيات المدرسية والذي وصف خطته بأنها تهدف الى مواجهة التطور السريع فى تدريس الرياضيات :

« نحن نهدف الى اختصار ثلاث سنوات عن طريق اعادة تنظيم المادة الدراسية والتخلى كلية عن التدريب المقصود لذاته ، واحلال المسائل التى توضح المفاهيم الرياضية الجديدة محل التدريبات التقليدية غير المثيرة » .

ويستمر التقرير كما يأتى :

« وحتى لا يكون هناك غموض فيما يتعلق بوجهة نظرنا — يمكن القول بان الكفاءة المناسبة فى العمليات الحسابية والجبرية ضرورية لدراسة الرياضيات . ولكن لا يجب ان تعتمد وسائل تعليم وتنمية المهارات على التدريبات الروتينية » .

وهناك كثير من المراجع والمصادر الاخرى التى تتناول نفس الموضوع وتؤكد جميعها على الحاجة الى تنمية المهارات الاساسية وتندد باستخدام التدريبات بدون تمييز دون الاهتمام بالمعنى والفهم ، وتشير الى حاجة المدرس الاساسية الى الاساليب الفعالة لتوفير الخبرات ذات المعنى والتى تؤدى الى تكوين المهارات .

وسنذكر هنا ما ورد فى الكتاب السنوى للمجلس القومى لدرسى الرياضيات^٣ :

(2) Cambridge Conference on School Mathematics, «Goals for School Mathematics», Boston, Houghton Mifflin, Co. 1963 P. 7.

« إن التدريب كجزء فى العملية التعليمية قد أخذ فى الاعتبار منذ عهد حديث ، ولكن ما نعينه ليس التدريب المقصود لذاته ، بل مساهمته فى التعلم المبني على الفهم والذي يهدف ليكون وظيفيا للفرد .

ولتحقيق نفع أكبر لابد أن يستخدم التدريب بأسلوب فنى . وهذا ليس أسلوبا سهلا أو آليا أو مصاعا طبقا لنمط معين — ولكن يتطلب مستوى عاليا من الفطنة لمعرفة متى يمكن التطبيق وأين وكيف وإلى أى مدى » .

وفى دراستنا هذه لن نتعرض إلى جدل فلسفى عما نعينه بالمهارات، ولن ندخل فى تعاريف لا طائل تحتها . ولكننا سنقتصر هنا على المهارات الأساسية فى الرياضيات أى الاجراءات التى تقوم بها فى الموضوعات الرياضية المختلفة مثل العمليات الحسابية والجبرية — وهذه المهارات يجب أن يتقنها التلميذ بدقة وسرعة أى أن المهارة هى هذا الجزء من المعرفة الذى يمكن أن نشير إليه بـ « اعرف كيف » ويمكن كذلك وصفها بأنها القدرة على حل التمارين الروتينية . ولن نتعرض فى دراستنا هذه إلى المهارات ذات الرتبة العالية مثل البرهنة على النظريات أو حل المسائل وكلها مهارات تفكير . بل سنقتصر هذه الدراسة على المهارات الأساسية التى هى فى أول السلم التعليمى .

وهدف هذه الدراسة هو وضع بعض القواعد أو الأسس التى نرى وجوب مراعاتها أثناء التدريس حتى يمكن تنمية المهارات الرياضية الأساسية عند التلاميذ .

وهذه القواعد المقترحة لتقديم الأساليب الفنية فى تنمية المهارات والتى سنناقشها فى هذه الورقة هى :

- ١ — تكوين الفهم قبل المهارات .
- ٢ — تجنب التدريبات الروتينية الآلية .
- ٣ — تشجيع ومكافأة الإبداع .
- ٤ — مراجعة المهارات كلما دعت الحاجة إلى ذلك .
- ٥ — استخدام أفكار جديدة لتثبيت المهارات .
- ٦ — ربط المهارات الجديدة بالمهارات التى سبق تعلمها .

- ٧ — تطبيق مبدأ التعليم الفردي .
- ٨ — الاستفادة من الأخطاء .
- ٩ — تحليل كل الجوانب الممكنة للمهارة .
- ١٠ — إثارة الحماس .

والآن سنتناول كل قاعدة بالمناقشة .

أولا — تكوين الفهم قبل المهارات :

لقد أصبح القول بأن تنمية القدرة على الفهم لا بد أن يسبق تنمية المهارات — قولاً معاداً . ومع ذلك فإن كثيراً من التلاميذ لا يزالوا يدرسون الرياضيات عن طريق تعلم كيفية أداء عمليات محددة مع الاهتمام القليل بالمعنى . وإذا كنا نؤمن بنتائج أبحاث علماء النفس وعلماء التربية فلا بد أن نمنى المهارات الجديدة مع الاهتمام بالمعنى بقدر الإمكان حيث أننا نؤمن بالمسئمة القائلة بأن أداء التلميذ يكون أفضل إذا تمكن من فهم ما يعمله والهدف من هذا العمل . وهذه حقيقة بالنسبة لكل الدارسين وخصوصاً الطالب الضعيف . وبالرغم من أن التعلم ربما يأخذ وقتاً أطول عند تكوين المهارات بهذه الطريقة ، ولكن النتيجة النهائية تكون رائعة وتكون التمكن المطلوب عند التلميذ (الدارس) .

وفيما يلي بعض الأمثلة :

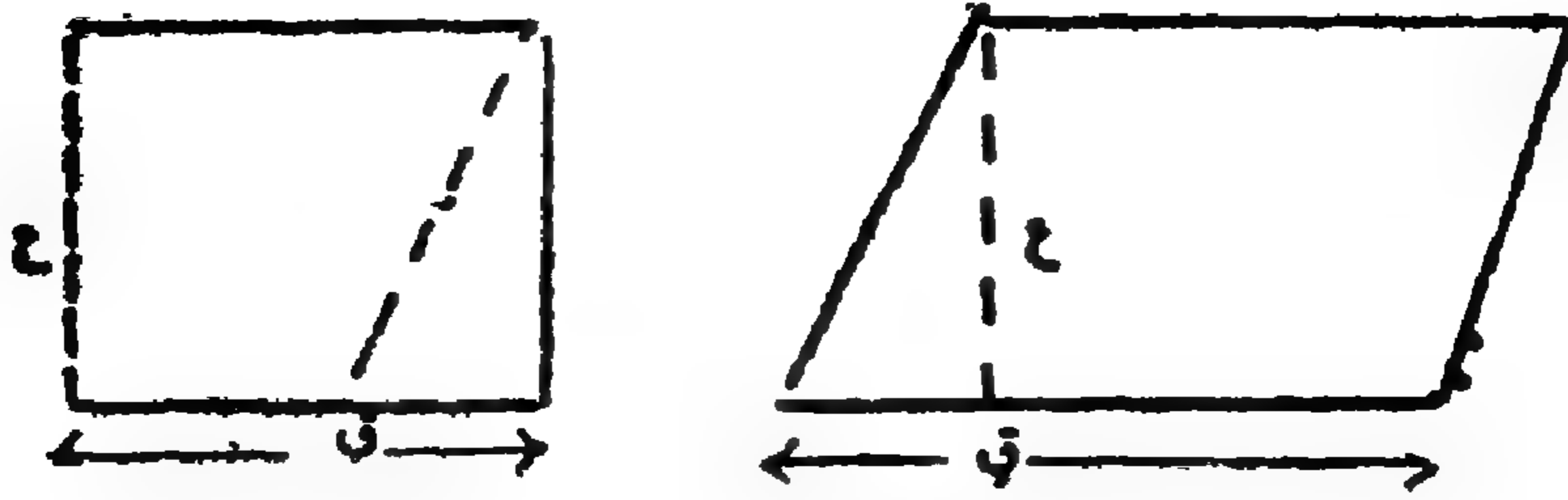
مثال (١) : يمكن تدريس قانون مساحة متوازي الاضلاع في فصل بالمرحلة الإعدادية بالطريقة الآتية :

(١) أن يقول المدرس لتلاميذه أن قانون المساحة هو $م = ق \times ع$ حيث م ترمز إلى المساحة ، ق القاعدة ، ع الارتفاع — ويتبع ذلك بإعطاء عدة مسائل تتضمن تعويضات في القانون .

أو بالطريقة الآتية : وهي أكثر ديناميكية :

(ب) أن يخصص حصة بالعمل حيث يطلب من التلاميذ اكتشاف القانون الخاص بمساحة متوازي الاضلاع عن طريق تحويل ملائم وهو تحويل المتوازي الاضلاع إلى مستطيل كما في الشكل الآتي :

حيث نجد أن مساحة المستطيل هي نفس مساحة متوازي الاضلاع .



(مكل ١)

ان مثل هذه الخبرة قد تستغرق وقتا لا بأس به من الدارس ولكن هذه الخبرة لا ينساها التلاميذ بسرعة . فالاساليب العملية فعالة في تثبيت المهارات . من غير شك لا يوجد وقت كاف لتنمية كل المهارات بالاساليب العملية او بطرق الاكتشاف ، ولكن لابد ان يعطى الاهتمام الكافى لهذه الطرق حتى يمكن تعويد التلاميذ على القيام بهذه الاكتشافات بأنفسهم .

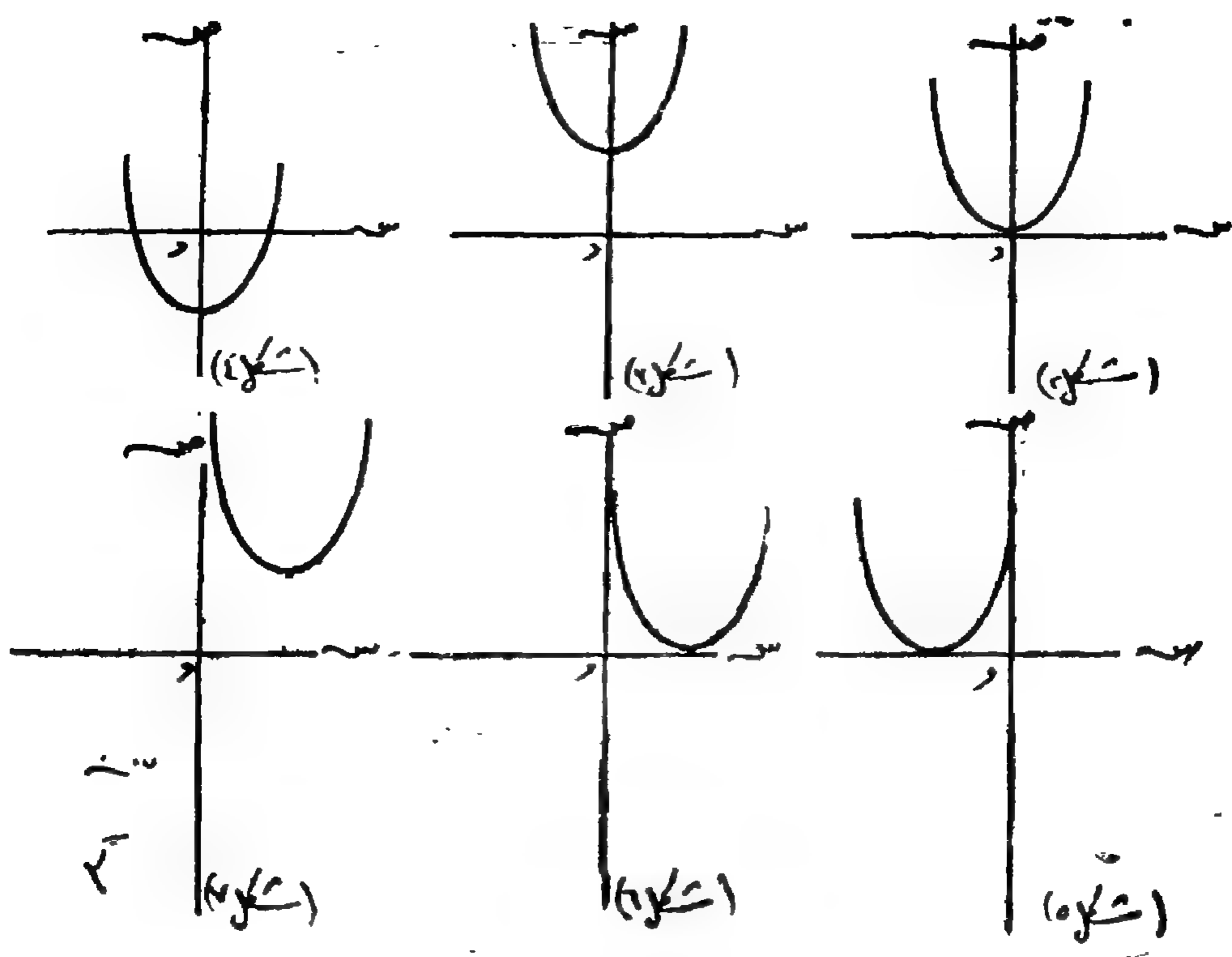
مثال (٢) : اذا اردنا ان نعلم التلميذ مهارة تكميل المربع — فان احدى الطرق لتوضيح ذلك :

(١) هو عرض كثير من الامثلة التوضيحية وان يطلب من التلميذ التدريب على عدد كبير من التمارين .

(ب) طريقة اخرى تهدف الى جعل التلميذ يدرك اهمية القدرة على كتابة المعادلة التربيعية على الصورة الآتية :

$$ص = (س - ع)^2 + ك .$$

وتبدأ العملية التعليمية في هذه الطريقة بمناقشة رسم دالة الدرجة الثانية بيانيا وذلك عن طريق الانتقالات (الازاحات) translations التدوير rotations . انظر الاشكال الآتية (٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧) :



ففى (شكل ٢) $ص = س٢$ ، فى (شكل ٣) $ص = س٢ + ١$ وفى
 (شكل ٤) $ص = س٢ - ١$ ولكن فى (شكل ٥) $ص = (س + ١)٢$ وفى
 (شكل ٦) $ص = (س - ١)٢$ أما فى (شكل ٧) $ص = (س - ١)٢ + ١$
 وعلى ذلك نجد ان الطالب يستطيع رسم الدالة التربيعية التى على
 صورة :

$$ص = (س - ع)٢ + ك$$

وذلك بازاحة الشكل ارتفاعا وانخفاضا او يمينا او شمالا تبعا لقيم ع ، ك .
 كما يمكنه معالجه مسائل على الصورة $ص = - (س - ع)٢ + ك$ وذلك
 بالقيام بالتدوير المناسب .

ثم ننتقل الى كيفية رسم الدالة التى على الصورة $ص = س٢ - ٤س$
 . (١) +

وعند هذه النقطة يكون الطالب على استعداد لتعلم مهارة اكمال المربع .

وعندما يستطيع ان يعيد كتابة (١) على الصورة الآتية :

$$ص = (س - ٢) ٢ + ٣$$

يستطيع ان يرسم الشكل البياني للدالة .

وحيث انه وجد الدافع للمهارة فان التعلم يسير اسرع ويدقة وكفاءة اكثر . لأن الطالب يريد ان يكون قادرا على اكمال المربع ليحقق اهدافا أخرى .

ومن الامور الهامة والتي يجب ان تؤخذ في الاعتبار :
الاستعداد واهميته في التدريس ولا ينبغي ان نتغاضى عنه .

ثانيا - تجنب التدريبات الروتينية الآلية :

لابد من التنوع ، حتى يكون التدريب اكثر فعالية . كما لابد ان يصاغ بطريقة تجعل الطالب يفكر في كل مسألة .

وتشير التجارب التي اجريت منذ عدة سنوات الى ان التلميذ يكتسب مهارات عقلية غير مرنة عندما يطلب منه القيام بأعمال روتينية .

فالتلاميذ يميلون الى اتباع الطرق بدون تفكير ، وغالبا يتجاهلون الطرق المباشرة للحل . وذلك لالتزامهم بالقرائن .

ومن غير شك فان انماط التفكير غير المرنة تجعل التلميذ لا يدرك المعنى الكامن وراء العملية الرياضية . وكذلك يعرقل نموه الرياضي .

وفيما يلي بعض الامثلة للاداء غير المرن والتي يمكن حدوثها في كل فصل .

مثال (١) :

اذا طلب المدرس من التلاميذ حذف الجذور من المقام لعدد كبير من

الأمثلة وليكن عشرة على الأقل من النوع $\sqrt[6]{\frac{2}{3}}$ ثم يعطى لهم بعض التمارين

ويضع بينها مثال مثل $\sqrt[4]{\frac{2}{3}}$. فمن غير شك فإن التلميذ الذى يقوم بضرب

البسط والمقام فى $\sqrt[4]{\frac{2}{3}}$ لا يدرك معنى العملية وهو يحل المسائل تبعا للنمط بدون تفكير .

مثال (٢) :

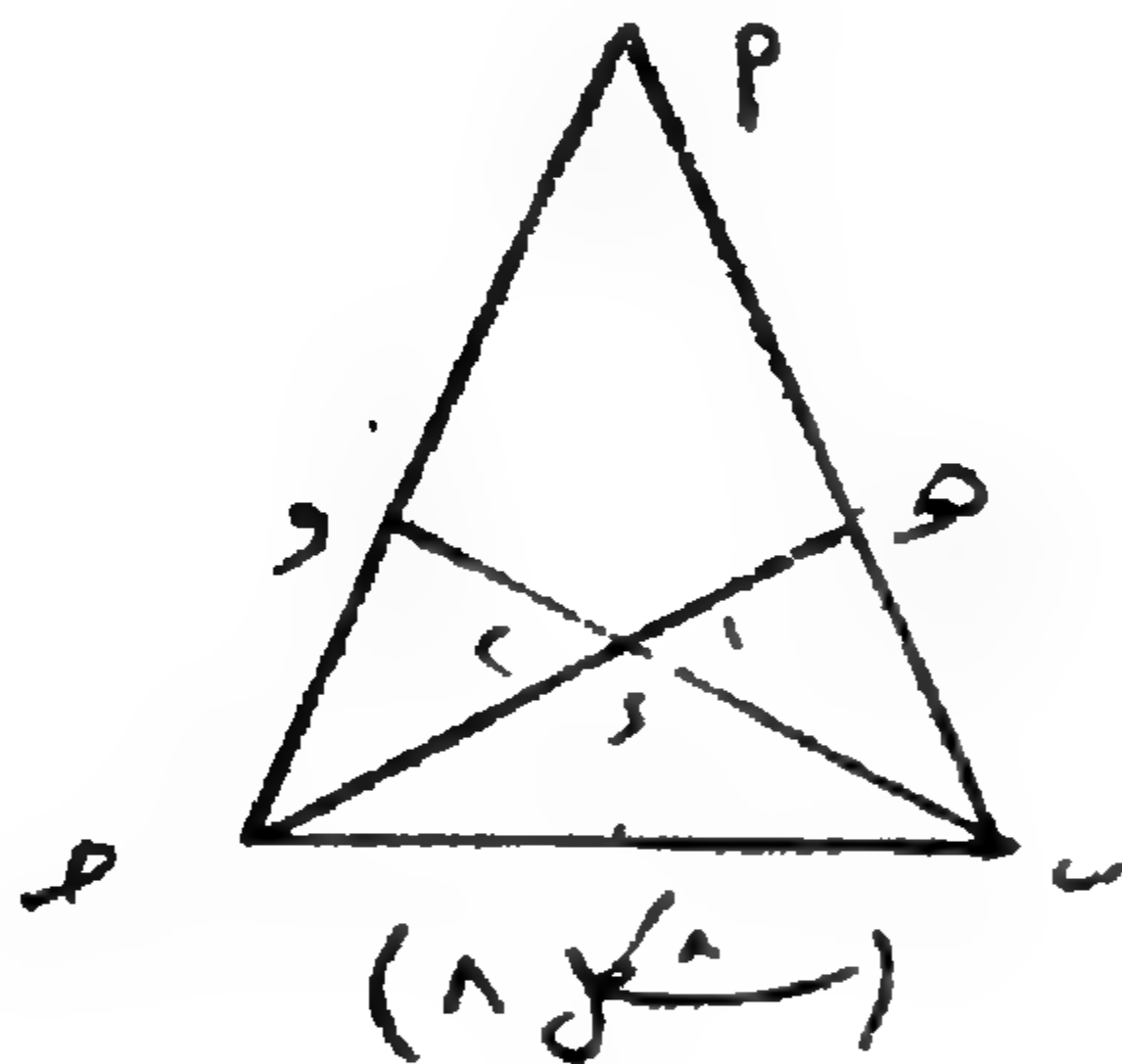
فى حصة الهندسة ، وبعد دراسة التطابق . ومعرفة أنه يمكن اثبات أن بعض الأجزاء المتقابلة فى المثلثات تكون متطابقة ، إذا أثبتنا تطابق المثلثات التى تحتوى هذه الأجزاء . فإذا أعطيت بعد ذلك مسألة كالآتى :

المعطيات : $AB = AC$

$$\overline{CH} \cap \overline{BO} = \{D\}$$

$$\overline{BO} = \overline{CO}$$

المطلوب اثبات أن زاوية $\angle 1 = \angle 2$



فالتلميذ الذى لا يدرك أن الزوايا المراد اثبات تطابقها تكون متقابلة بالرأس . ويحاول اثبات تطابق المثلثات . فهو يتبع الطريقة روتينيا دون تفكير .

وللاسف فكثير من الكتب الدراسية المقررة تدعم هذا النوع من التفكير بتقديم التدريبات والتمارين فى مجموعات متشابهة لمهارة واحدة . وعلى ذلك عند تعلم التلميذ لهذه المهارة فإنه يقوم ببذل جهد عقلى أوتوماتيكيا لاداء التمارين المطلوبة . ومن غير شك قد يتعلم المهارة المطلوبة أثناء أداء التدريبات ولكن هذا الاداء قد لا يضيف شيئا للفهم الرياضى . وبالإضافة الى ذلك فإن المهارات التى يتعلمها التلميذ بهذه الطريقة قد تنسى بسرعة .

ولكى يتجنب المدرس غرس مثل هذا النوع من التفكير عليه أن يثبوع مادة التدريب وأن يقلل من التدريبات الروتينية المتشابهة وعلى التلاميذ أن يقبلوا احتمال وجود عدد من التدريبات التى تتضمن نوعا خاصا من التفكير .

فمثلا يمكن أن يوضع فى وسط مجموعة من المسائل التى تتطلب رسما بيانيا لدوال تربيعية . مسألة مثل $ص = س^2 - ١٥ س + ٦$.
أو مسألة كالتى ذكرت فى (مثال ١) .

مثل هذه التدريبات المتنوعة والتى تجبر التلميذ على التوقف والتفكير فى كل مسألة قد تجعل عملية التعلم تسير ببطء ولكن النتيجة النهائية تكون عظيمة عندما يفكر التلميذ اثناء اكتساب المهارة .

وبالإضافة الى ذلك فان التدريبات تعمد لتنمية مهارات جديدة .

ثالثا - تشجيع ومكافأة الابداع :

فى كثير من الاحيان ، يكون هم المدرس الاسراع بتنمية المهارات ، فينتظر أن يؤدى التلميذ هذه المهارات بطريقة خاصة ولا يحتمل أى تصرف من التلميذ مع توقع أن يكون الاداء فى صورة خالية من الاخطاء ان المهارات يمكن تنميتها فى ظل هذه الظروف الصارمة ، ولكن هذه الاساليب تعوق الخلق والابداع ، ومثل هذه الصفات لها الأهمية الأولى فى الرياضيات .

والمدرس الحكيم يمكنه البحث عن المسائل التى تتيح الحلول الابداعية وان يضمنها مجموعات من التمارين . وان يشجع التلميذ على اظهار قدراته الابداعية ، والا يطلب منه أن يتبع نماجنا موضوعة او أنماطا محددة .

ان تنمية المهارات لا بد أن تتيح الفرص للحلول البديلة ، فمثل هذه الخبرات تؤدى فى النهاية الى التفوق والتمكن الرياضى . وفيما يلى مسألة وردت فى مجموعة تمارين عن المتباينات :

$$س^2 - ٢ > ٣$$

نجد أن معظم التلاميذ يقومون بضرب طرفي المتباينة في $s - 2$ ثم يعالجون كل حالة من الحالتين الآتيتين كل على حدة: (أ) عندما $s - 2 < 0$ ، (ب) عندما $s - 2 > 0$ ، ثم يصلوا إلى الحل بطريقة مباشرة ولكنها مطولة .

ولكن إذا فكر أحد التلاميذ في طريقة أخرى بأن قال : إذا كانت $s - 2$

$$s - 2 = 0 \text{ فإن } \frac{1}{s - 2} = 3$$

وعلى ذلك ($s - 2 = 0$ فإن $s = 2$ أو $s = -2$) ، وإذا كبر المقام فإن قيمة الكسر تقل . وعلى ذلك إذا كانت

$$s - 2 < 0 \text{ فإن } \frac{1}{s - 2} > 3$$

وعلى ذلك لـ $s - 2 < 0$ فإن $s < 2$ أو $s > -2$

وأخيرا ، إذا كان المقام سالبا ، فإن قيمة الكسر تكون أقل من 3 أي إذا كان $s - 2 > 0$ ،

$$\text{فإن } \frac{1}{s - 2} < 3$$

وعلى ذلك عند $s - 2 > 0$ فإن $s > 2$ أو $s < -2$

ويكون الحل النهائي هو :

$$\{s | s > 2 \text{ أو } s < -2\} \cup \{s | -2 < s < 2\}$$

فهذه التلميذ لم يتبع الاجراء المتوقع . ومع ذلك فقد أظهر القدرة على ادراك معنى المسألة بنوع من الابداع يستحق الثناء .

والثناء من الأمور الهامة في العملية التعليمية . وهو من الحاجات الأساسية للمراهقين . ولكن مما يؤسف له أن هذه الحاجة لا تشبع غالبا في حصص الرياضيات . ومن غير شك أن الدارس الضعيف في حاجة إلى التشجيع المستمر . ولهذا فإن المدرس عليه أن يعمل على تنمية المهارات بتدعيم الاجابات الصحيحة العادية والمبتكرة على حد سواء .

رابعاً - مراجعة المهارات كلما دعت الحاجة الى ذلك :

ان أنسب الأوقات للمراجعة والتدريب على المهارات الأساسية هو عند شعور التلميذ بعدم قدرته على معالجة موضوع معين وذلك بسبب ضعفه فى مهارة أساسية . فمثلا قد يجد التلميذ صعوبة فى حل المعادلات الجبرية وذلك لصعوبة اجراء العمليات على الاعداد الصحيحة مثل امكانية حل نظام المعادلات الآتية :

$$3 \text{ س} + 2 \text{ ص} = 12$$

$$3 \text{ س} - 7 = 8$$

وذلك لعدم قدرته على حل هذه المسألة بالطرح

$$2 - (7 -) = \square$$

والأنسب هنا التوقف وعمل مراجعة سريعة واعطاء التدريبات المتعلقة بعمليات جمع وطرح الاعداد الصحيحة .

وبهذا يظهر التلميذ اهتماما لمراجعة الحقائق الأساسية ليحقق نجاحا فى مهارة جديدة . وعندما تكون الدوافع عالية يمكن اعطاء التدريبات بدون أى نوع من التكلف .

خامساً - استخدام أفكار جديدة لتثبيت المهارات :

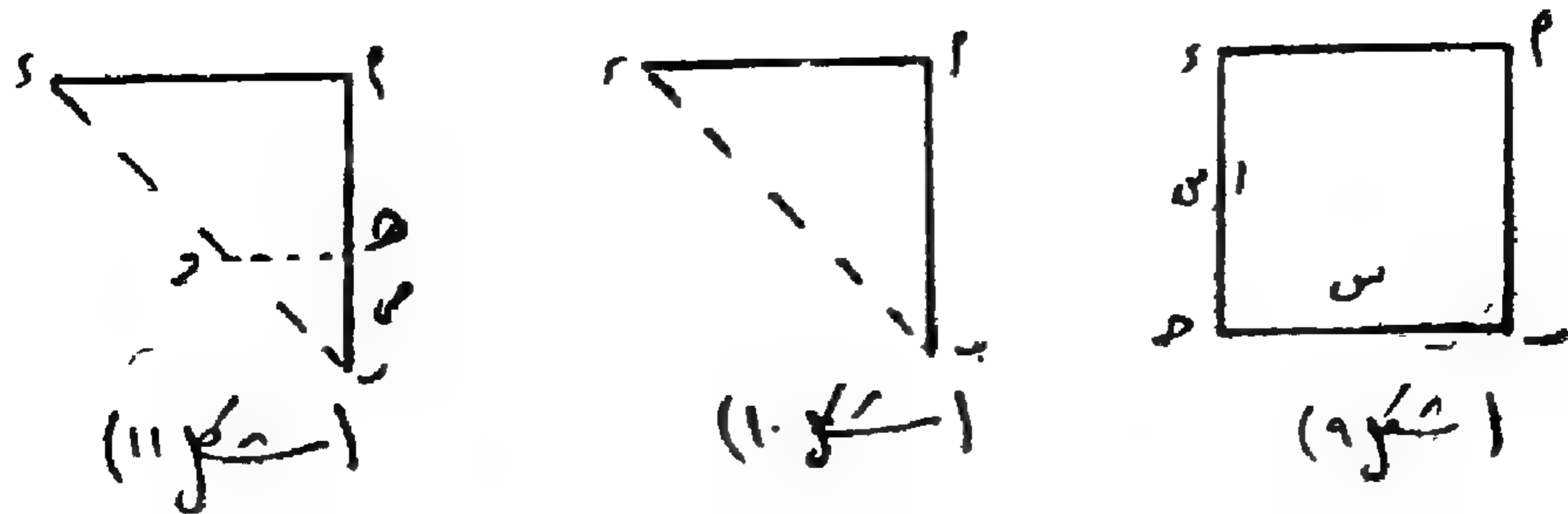
هاجم المربون التدريب على مر السنين ، عندما كان التدريب من أجل التدريب . وشب الدارسون يمقتون الرياضيات بسبب الساعات الطويلة التى يقضونها فى التدريبات الروتينية المملة عديمة المعنى .

ولذلك فان فن التدريس يملى على المدرس أن يستخدم طرقا متنوعة لتثبيت المهارات وخلق فرص ممتعة للتدريب . وفيما يلى بعض المقترحات ، ويستطيع المعلم أن يبتكر العديد سواها .

مثال (1) :

يمكن ربط المهارة أحيانا يحدث غير عادى حتى لا يمكن نسيانها بسهولة فمثلا ليس من المحتمل أن ينسى الطالب كيف يحلل الفرق بين مربعين اذا تمت العملية فى موقف معملى أى بأسلوب عملى . فيمكن اعطاء كل طالب

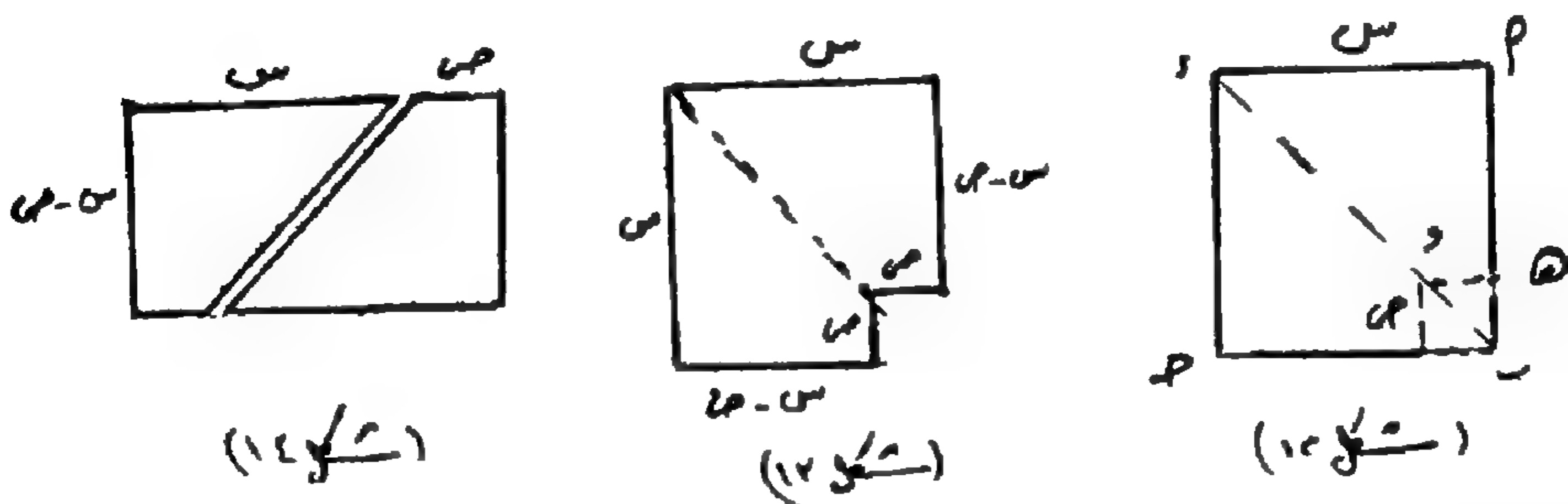
مربعاً من الورق كما هو موضح (بالشكل ٩) . بحيث تكون مساحة المربع
س٢ . ويطلب منه ان يتبع الخطوات الآتية :



يثنى الورقة على القطر ب د (شكل ١٠) ثم يثنى طرفها عند ه و ويقص
الورقة على هذا المستقيم .

فإذا فرضنا أن ب ه = ص فيكون مساحة المربع الصغير = ص٢
ثم نقص على المستقيم د و لتقسم الورقة الباقية الى قسمين . كما في
(شكل ١٣) يعاد تنظيم جزئى الورقة كما في (شكل ١٤) وهذا الشكل
يثبت أن :

$$س٢ - ص٢ = (س - ص) (س + ص)$$



مثال (٢) :

ان المسابقات المحددة بوقت والالغاز والالعاب وغيرها من الاساليب
الترويحية - اذا احسن استخدامها - تكون ملائمة لتنمية المهارات .
ومن امثلة ذلك لعبة «ما هو القانون ؟ » وتتلخص اللعبة فى ان يبدأ
التلميذ اللعبة بذكر رقمين ويجيب المدرس برقم وعلى التلميذ معرفة - القانون
- الذى يحكم اجابة المدرس . فلو فرض ان التلميذ ذكر الرقمين (٢ ، ٣)
وكانت اجابة المدرس (٦) فقد يستطيع التلميذ ان يخمن سريعا ان القانون
هو ضرب الرقمين . ولكن اذا رد عليه المدرس بان هذا خطأ وطلب من

التلميذ المحاولة مرة أخرى ، فإذا حاول التلميذ بالرقمين (٣ ، ٧) ويحصل على أن الإجابة ١١ . عندئذ وبعد عدد قليل من المحاولات الأخرى يستطيع أن يعرف أن القانون الصحيح هو أن (١ ، ب) تعطى ١ + ب - ١ ومن غير شك ممكن أن يعد المعلم عدة لعب مختلفة وذلك بتغيير القانون وبذلك يدرّب التلاميذ على المهارات المختلفة بطريقة ممتعة محببة إلى نفوس التلاميذ ومختلفة عن التدريب الروتيني .

مثال (٣) :

ان استعمال حاسبات لتنمية المهارات يكون عظيم القيمة وخصوصا مع الطالب الضعيف . مثل آلة المدخلات والمخرجات (شكل ١٥) . فإذا وضع ٣ و ٧ في الآلة ، يتم جمعها . ليكون الناتج ١٠ ، وفي الخطوة ٢ فيكون الناتج يضرب الناتج في ٢٠ ويمكن تلخيص هذا الاجراء الذي

اتبعتة الآلة في المعادلة الآتية :

(١٠) $(٢ \times (٣ + ٧))$ أو $(٢ \times (٧ + ٣))$ وهكذا يمكن ادخال المتغيرات .

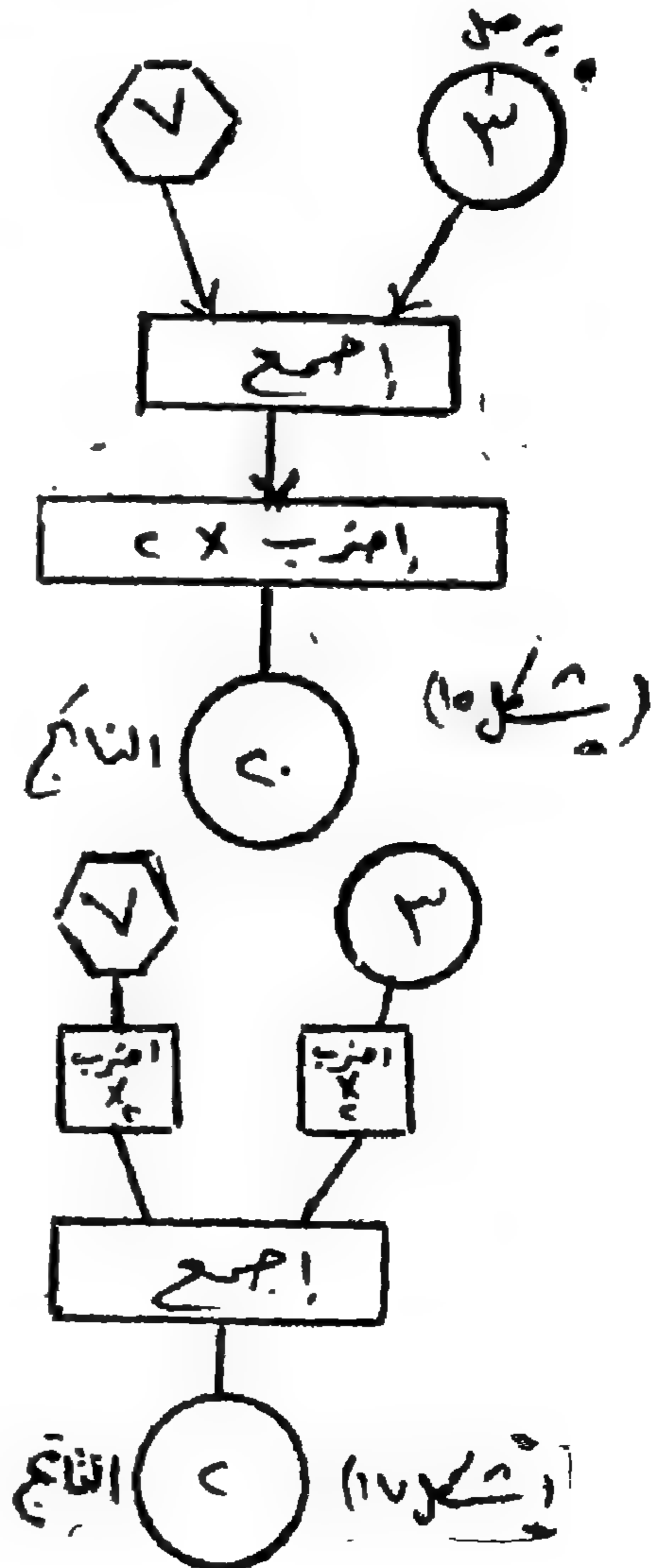
ويمكن وضع هذا التدريب في جدول كما في (شكل ١٦) .

س	س	س + س	س + س + س
٣	٧	١٠	٢٠
٥	٢		
٣-	٤		
٢-	٣-		

(شكل ١٦)

س	س	س + س	س + س + س
٣	٧	١٤	٢٠
٥	٢		
٣-	٤		
٢-	٣-		

(شكل ١٨)



ويمكن مقارنة هذا البرنامج مع البرنامج في (شكل ١٧) ، (شكل ١٨) ، وهذا يؤدي الى تكوين المفاهيم والمهارات التي تتضمن خواص التوزيع .

وفي نفس الوقت يستطيع التلميذ مراجعة مهارات الحساب الأساسية ضمناً .

سادساً – ربط المهارات الجديدة بالمهارات التي سبق تعلمها :

يعتبر تدعيم المهارات مشكلة هامة في التدريس . فنحن نعلم أنه ليس من الممكن أن نفترض أن تدريس المهارة يقف عند هذا الحد .

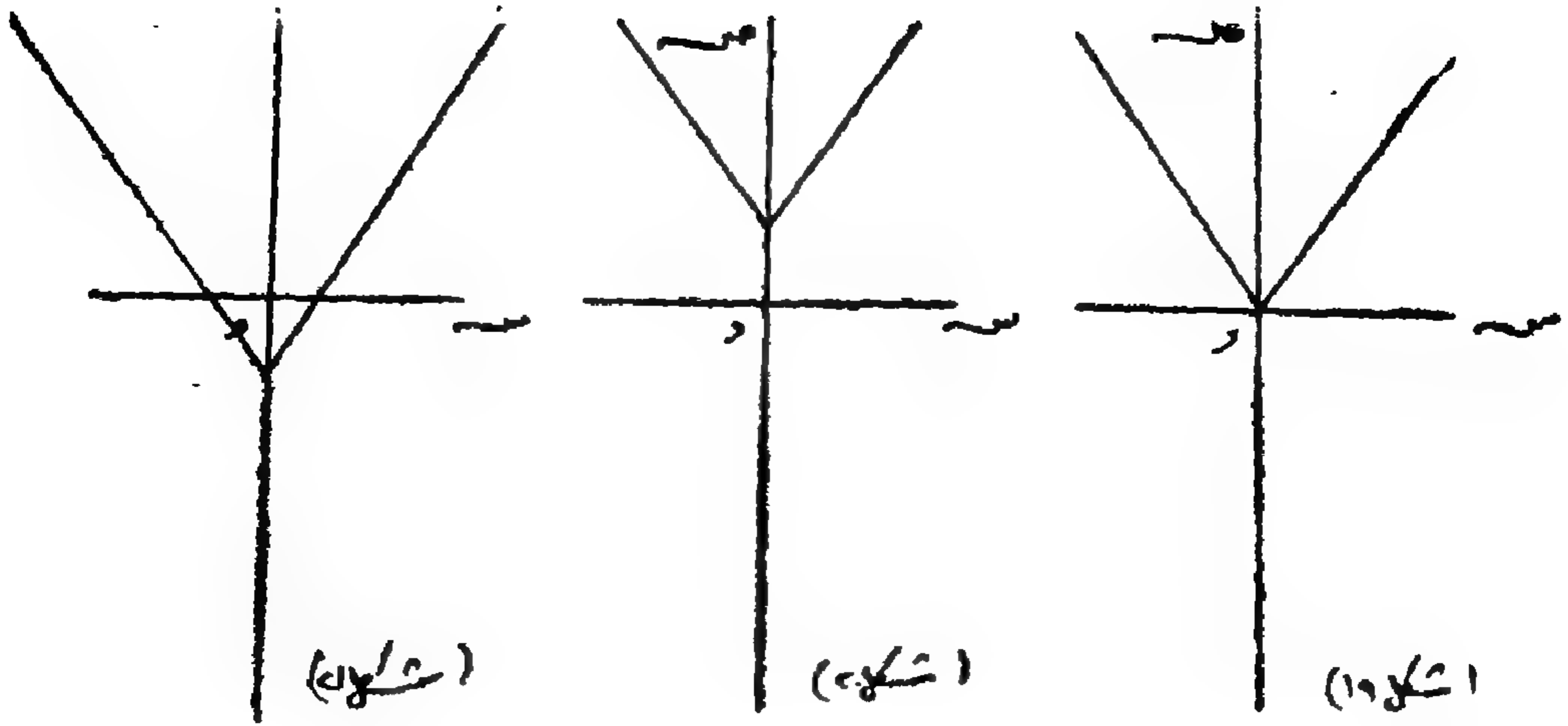
ولقد نجح كثير من المدرسين في تنظيم الواجبات المدرسية على أساس حلزوني حيث يتضمن كل درس تمرينات عديدة من وحدات سابقة وتختلف من يوم الى آخر . فمثلاً في درس تحليل المقدار الثلاثي قد يتضمن الحالات السابقة التي سبق دراستها مثل تحليل الفرق بين مربعين وتحليل مقدار مربع كامل .

ويمكن عمل تدريبات عديدة مشابهة في الفصل . فعند تدريس التلاميذ على ضرب الاعداد الصحيحة يمكن أيضاً ادخال مسائل الجمع والطرح . وفي مجموعة المسائل التي تتناول حساب المقياس يمكن ادخال عدد من التدريبات عن الأنظمة العددية . وهذا يكون بمثابة مراجعة للمهارات الأساسية .

وينبغي التأكيد على الموضوعات المتكاملة عندما تتاح الفرصة لذلك حتى يستطيع التلاميذ أن يتعلموا تقدير قيمة التركيب الرياضي .

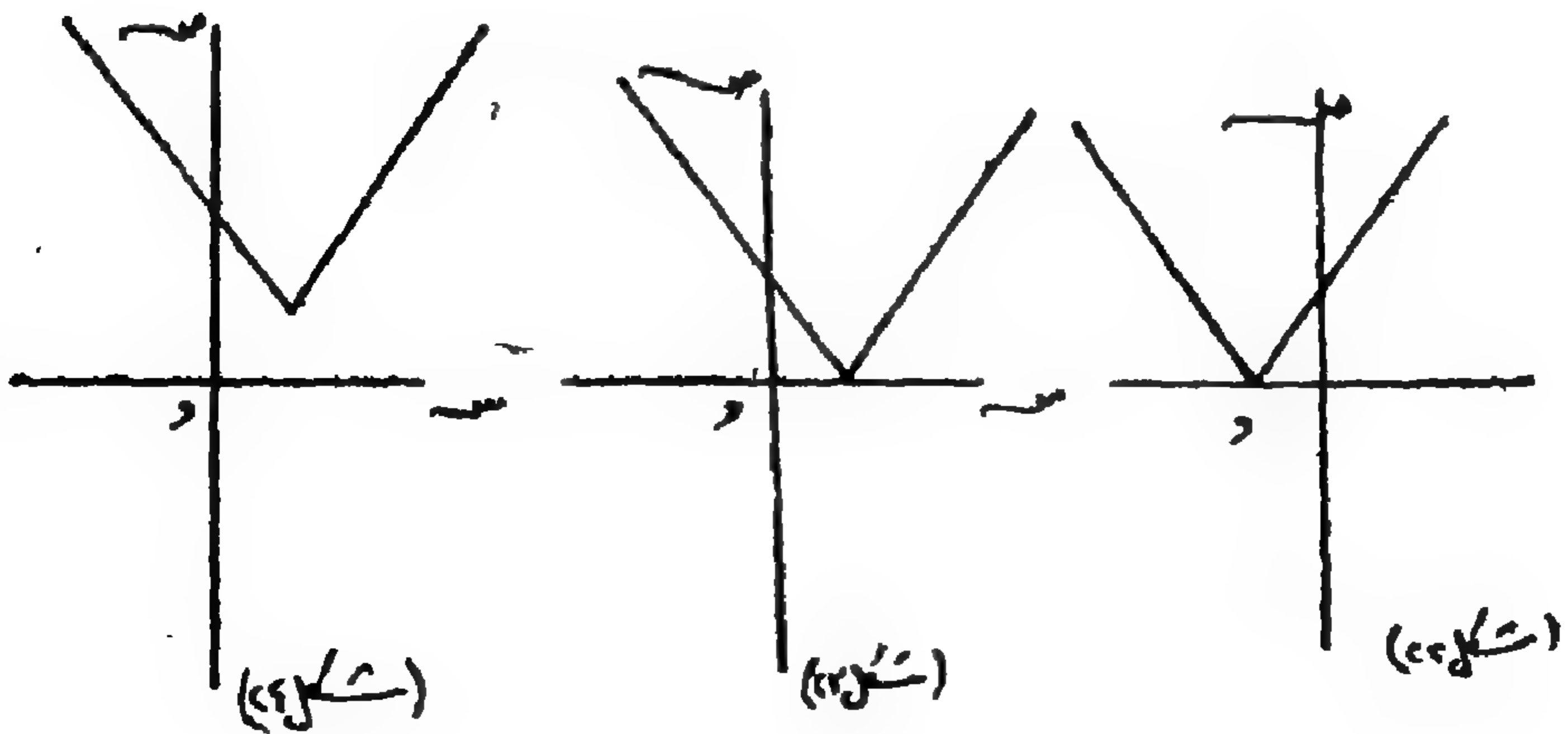
فمثلاً في مادة الجبر في المرحلة الثانوية ، نجد أنه من الأمور الهامة التأكيد على رسم الاشكال البيانية graphing باستخدام الازاحة (الانتقال) والدوران . فيمكن ربط رسم الاشكال البيانية لدوال الدرجة الثانية التي سبق ذكرها برسم الاشكال البيانية لدالة القيمة المطلقة .

والمقارنة تكون واضحة وممتعة ومعبرة بالنسبة للتلاميذ . ويمكن عرضها باستخدام جهاز العرض فوق الرأس overhead projector



وشكل (١٩) يبين شكلا توضيحيا (ص = اس ١) ، ثم تراج الى أعلى بمقدار وحدة لتبين ص = اس ١ + ١ (شكل ٢٠) . ثم تراج الى أسفل بمقدار الوحدة لتبين ص = اس ١ - ١ (شكل ٢١) .

واذا كانت الازاحة الى اليسار بمقدار الوحدة كانت الدالة ص = اس ١ + ١ كما في (شكل ٢٢) . واذا كانت الازاحة الى اليمين بمقدار الوحدة كانت الدالة ص = اس ١ - ١ كما في (شكل ٢٣) . أما (شكل ٢٤) يبين الشكل عندما حدثت له ازاحة بمقدار الوحدة الى أعلى ومقدار الوحدة الى اليمين . وتكون الدالة ص = اس ١ + ١ + ١ .



سابعاً - تطبيق مبدأ التعليم الفردي (العناية بالفروق الفردية) :

المناداة بمبدأ التعليم الفردي أمر يسير ، لكن تنفيذه أكثر صعوبة . ولكن هذه الصعوبات لا تقلل من أهمية المبدأ . وكثير ما يثير الملل التلاميذ من إعطائهم تدريبات كثيرة في موضوع يجيدون أدائه . ومما لا شك فيه أن قدراً ضئيلاً من التدريب على أى مهارة يكون ملائماً لكل تلميذ .

ويجب أن تكيف التدريبات مع حاجات التلاميذ - بل يجب أيضاً أن تكون نابعة من ذاتهم كلما أمكن . ولهذا ينبغي على المدرس أن يعد مجموعة من التدريبات المتدرجة في الصعوبة والمتنوعة حتى يستطيع كل تلميذ أن يختار منها ما يلائم احتياجاته . ويمكن أن تتضمن بعض التدريبات مؤشرات ليتخطاها التلميذ إذا كان قد تمكن من اجتياز تدريباً سابقة بنجاح .

ثامناً - الاستفادة من الأخطاء :

جميع مدرسي الرياضيات تواجههم مشكلة الأخطاء الأساسية التي يقع فيها التلاميذ مثل :

$$2 + 2 = (1 + 1) (1 + 1)$$

$$\frac{3}{ص} = \frac{3 + 3}{ص + 3} \quad 2 = \frac{2 + 3}{ص + 3}$$

وعند ملاحظة مثل هذه الأخطاء ينبغي التوقف وتدريس المهارة مرة أخرى بأسلوب ذي معنى للتلميذ . وقد يكون من الأفضل التخلص من السبب .

ومن غير شك فإن المهارات يمكن تعلمها بفاعلية والاحتفاظ بها إذا درست من وجهات نظر متعددة . وبالإضافة إلى ذلك فإن تقديم طرق متعددة للحل يجعل التلميذ أكثر اطمئناناً أثناء عملية التعلم .

تاسعاً - تحليل كل الجوانب الممكنة للمهارة :

عند الإعداد لتعليم مهارة ما ينبغي على المعلم أن يدرس الموضوع من جوانبه المختلفة . فيعدد المصادر المحتملة لأخطاء التلاميذ حتى يمكن اتخاذ الإجراءات اللازمة لمعالجة هذه الأخطاء في الفصل فيقوم بفصل كل مهارة

على حدة من المهارات التى تؤدى الى النتيجة النهائية . ويطور الطريقة التى يمكن بها تحليل كل هذه المكونات .

ويمكن استخدام الأساليب المبرمجة بفاعلية . مثل مهارة تبسيط التعبيرات الجبرية التى تتضمن رموزا للتجميع فمسألة كالاتية يبدو من الصعب على التلميذ تبسيطها . ويستطيع المعلم ان يبسط (يجزئ) المسألة الى مجموعة من التمرينات التى تتدرج فى الصعوبة مع اضافات قليلة نسبيا .

المسألة : ٢ س - (- س - ٢ (س + ٣) + ٥)

أحد الأساليب الممكنة هى :

$$(1) \quad 2 - (- س - ٢ (س + ٣) + ٥) = 2 - (- س - ٢ (س + ٣) + ٥)$$

$$= 2 - (- س - ٢ (س + ٣) + ٥)$$

$$(2) \quad 2 - س - (- س - ٢ (س + ٣) + ٥) = 2 - س - (- س - ٢ (س + ٣) + ٥)$$

$$= 2 - س - (- س - ٢ (س + ٣) + ٥)$$

$$(3) \quad 2 - س - (- س - ٢ (س + ٣) + ٥) = 2 - س - (- س - ٢ (س + ٣) + ٥)$$

$$= 2 - س - (- س - ٢ (س + ٣) + ٥)$$

$$(4) \quad [٥ + (- س - ٢ (س + ٣))] - ٢ = [٥ + (- س - ٢ (س + ٣))] - ٢$$

$$= ٣ س + ٥ - ٢ (س + ٣) - ٢$$

$$٢ س - [٥ + (- س - ٢ (س + ٣))] = ٢ س - [٥ + (- س - ٢ (س + ٣))]$$

$$= ٢ س - [٥ + (- س - ٢ (س + ٣))]$$

$$= ٢ س - [٥ + (- س - ٢ (س + ٣))]$$

$$= ٢ س - [٥ + (- س - ٢ (س + ٣))]$$

وبهذا يكون قد بسط المثال المعقد الى سلسلة من الخطوات البسيطة التى يمكن القيام بها على مراحل صغيرة .

ويعد انجاز العديد من مثل هذه الأمثلة التى يقوم المدرس بتحليل كل خطواتها ومصادر الخطأ المحتملة يستطيع التلميذ ان يواصل العمل معتمدا على نفسه .

عاشرا - اثارة الحماس :

يعتبر تعليم الاتجاهات على قدر كبير من الأهمية في كل أنواع التعلم، وعلى الأخص عند تعلم مهارة منفصلة فالتلاميذ يميلون الى تعلم المهارات الأساسية عندما يتناول المعلم الموضوع باهتمام وحماس حقيقى . ان تنمية اتجاهات من هذا النوع يعتبر شيئا عظيما وهى أفضل طريقة لتجنب السؤال : ما فائدة كل هذا ؟ - أى التشكيك فى قيمة ما يدرسونه .

وهنا نقتبس بترولون (Butler and Wrenn, 1960, P. P. 127).
فى حماس المعلم :

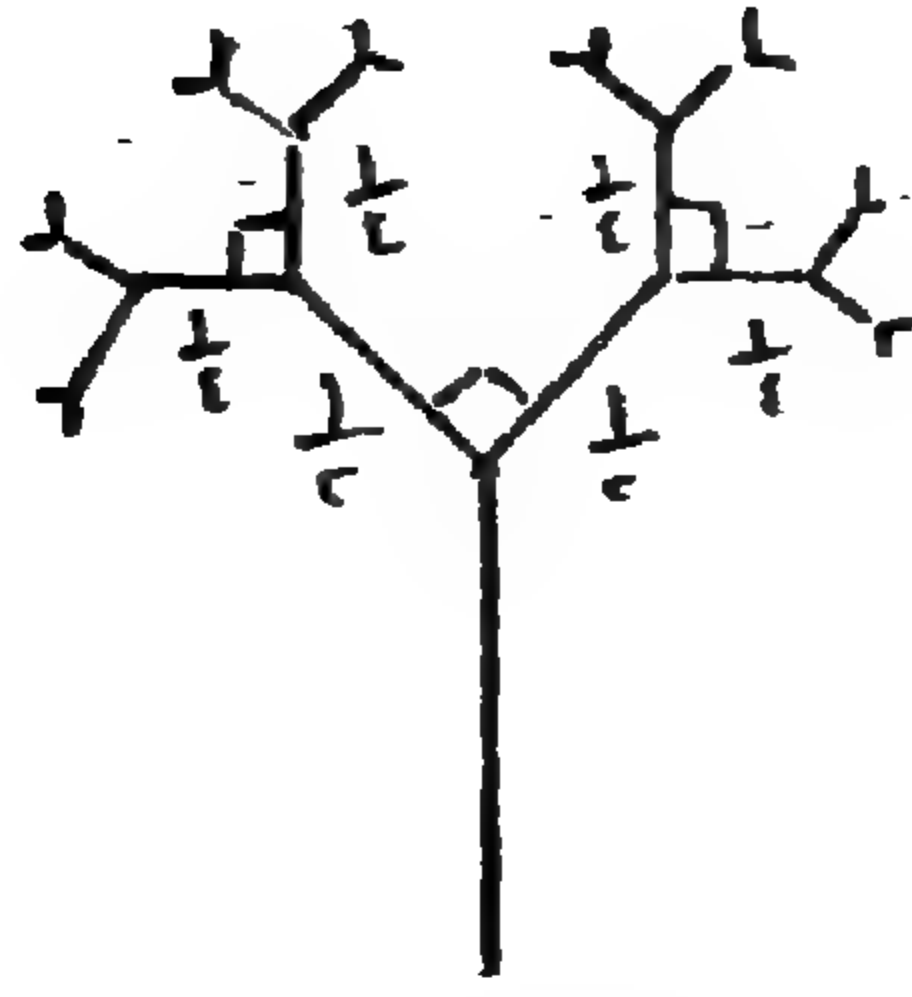
« ان الحماس ينتقل الى التلاميذ وأن الحماس المعقول المصحوب بكفاءة مماثلة ومستثيرة هو الضمان الوحيد والحقيقى لاثارة اهتمام التلاميذ » .

فالمعلم الذى يتناول الموضوع باهتمام وحماس خالصين يضمن تعليم المهارة للتلاميذ الى حد كبير . وبالإضافة الى ذلك فان هذا التعلم يكون ممتعا وقابلا للتذكر .

ويمكن استخدام المسائل الشيقة وغير العادية لخلق الاثارة والحماس نحو الموضوعات الدراسية . فمثلا معلم الرياضيات الذى يريد تعليم مهارات متعلقة بالنهايات والمتتابعات اللانهائية يستطيع أن يبدأ بمجموعة أسئلة مثيرة للتفكير مثل :

- ١ - كم عدد قطع القروش التى يكون وزنها كيلو جرام ؟
- ٢ - ما وزن مليون من القروش ؟
- ٣ - كم يكون ارتفاع مليون من القروش ؟
- ٤ - هل يمكن وضع مليون من كرة السلة فى هذا الفصل ؟ وهل الأمر كذلك بالنسبة لمليون كرة بيتنج بونج . مليون بيله ؟ مليون قرشا ؟

وبعد هذا الاكتشاف للمفاهيم الخاصة بالأعداد الكبيرة المحدودة ، يستطيع المعلم ان يلفت نظر التلاميذ الى مفهوم اللانهائية باستخدام مسألة الشجرة اللانهائية الموضح فى (شكل ٢٥) .



شكل (٢٥)

حيث تنمو الشجرة وحدة واحدة في اليوم الأول ، ثم ، في اليوم الثاني يظهر فرعان لها متعامدان على بعضهما وكل منها تنمو $1/2$ وحدة ، وفي اليوم الثالث ، يظهر فرعان جديداً في كل من الفرعين الأساسيين طول كل واحد $1/4$ وحدة ، وتستمر عملية النمو هكذا الى الأبد .

عندئذ نجد أن أفضل طريقة هي أن نتيح الفرصة للتلميذ بأن يستكشف الموقف الذي عرض له من أن نطلب منه حل مسائل محددة . فقد يبحث التلميذ لمعرفة عدد أفرع الشجرة ، الارتفاع والعرض النهائي للشجرة وهكذا . وهذا يساير الرأي الذي عبر عنه في مؤتمر كمبردج (١٩٦٣ ص ٨٠) :

« أن كلا من عالم الرياضيات التطبيقية ومخترع البحتة يقضي كثيراً من الوقت والجهد في « مقابلة الموقف ومحاولة اكتشافه » وليس فقط حل المسائل والمشكلات وإثبات النظريات . ولذلك كان من المفيد أن نذكر ذلك للتلاميذ وتدعيمهم يدرسون الرياضيات بهذا الأسلوب بأنفسهم .

ملخص لما ذكر في هذه الدراسة :

لقد تناولت هذه الدراسة التأكيد على دور المسائل الشيقة في إثارة التعلم لمهارة ما . وأهمية العمل على خلق الفرص أمام التلميذ ليتسوموا باكتشافات خلاقة بأنفسهم .

وكذلك على أهمية اتجاه المعلم والذي يعتبر العامل الأول في تهيئة الموقف وخلق الاهتمام وتوليد الحماس — وكذلك فهو عامل أساسي في تدريس وتدعيم المهارات باستخدام الأساليب المتنوعة .

وتد وضحنا صعوبة تدريس المهارات وكيف يمكن أن تكون بعيدة كل البعد عن التشويق أو الإثارة ، ولكن ولففس الأسباب فقد ينظر الى تدريسها على أنه نوع من التحدى العظيم .

ولكن فن التدريس يجعل المعلم يعمل مع التلاميذ نحو تحقيق التمكن من المهارات الأساسية بأساليب تجعل العمل مستساغا لكل من المدرس والتلميذ .

ولا يوجد الآن مجال للتساؤل بشأن أهمية المهارات فواضعو مشروعات المناهج فى كل البلدان الآن يقومون بجهود جديدة بالاعتبار للتأكيد على أهمية تنمية المهارات حتى البرامج التى عرفت بتركيزها واهتمامها الشديد على تنمية المفاهيم وأساليب الاكتشاف — نجد أنها تصر اصرارا حاسما على أن المهارات لابد أن تصاحب الأفكار .

ولقد تجنبنا المناقشة فى مقدار القدر اللازم من التدريب لتثبيت مهارة معينة ، لأنه ليس هناك قانون معين لتوضيح ذلك ، فكل مدرس وكل فصل وكل تلميذ يحتاج الى قدر يختلف عن غيره . ومع ذلك يمكننا أن نؤكد الحقيقة الآتية : وهى أن قدرا ما من التدريب ضرورى لكل تلميذ . وعرض هذه التدريبات بطريقة فعالة هو عمل المدرس ، الذى نأمل أن يسترشد ببعض المبادئ الأساسية التى ذكرت فى هذه الدراسة .

فالهدف النهائى هو تنمية المهارات جنبا الى جنب مع المفاهيم — يقدمها مدرس متحمس بأسلوب ديناميكى خلاق لمجموعة من التلاميذ يتعلمون هذه المهارات ويحتفظون بها .

المراجع

- Butler, C.H. and F.R. Wren — Teaching of Secondary Mathematics, New York, McGraw-Hill 1960.
- Cambridge conference on School Mathematics Goals for Mathematics. Boston Houghton Mifflin 1963.
- College Entrance Examination Board, Commission on Math. Program for College Preparatory Mathematics, Princeton, N.J. 1959.
- Sultz, Ben. A. «Drill-Practice-Recurring Experience». In the Learning of Mathematics, 21st year book, N.C.T.M. Washington, D.C. 1953.
- Travers, K.J. et al, Mathematics Teaching, Harper and Row, N.Y. 1977.

دراسة تحليلية حول تدريس مادة الجيولوجيا في كليات التربية وتطوير مناهجها

بقلم : الدكتور سعيد على غنيمه
كلية التربية — جامعة عين شمس

منذ عام ١٩٦٠ أدخلت مادة الجيولوجيا ضمن مواد التاريخ الطبيعي في القسم العلمى بكليات التربية بالجامعات . ووضع مناهجها نخبة من خبراء التربية والاساتذة المتخصصين ، وكان الهدف من ذلك هو اعداد معلمين يمكنهم تدريس هذه المادة فى المدارس الثانوية العامة ، التى سبق أن قررتها وزارة التربية والتعليم على طلاب هذه المرحلة ، وكان هذا القرار حصيلة دراسات مستفيضة قام بها رجال التعليم بالاشتراك مع أساتذة الجيولوجيا بالجامعات ، اقتناعا منهم بما لهذه المادة من دور كبير فى التقدم العلمى والتكنولوجى فى الوقت الحاضر ، فالجيولوجيا تشمل ضمن فروعها العديدة دراسات فى الثروة المعدنية ، والمعروف أن التقدم التكنولوجى يعتمد على وفرة الخامات الاقتصادية الهامة ، وذلك لأن الصناعة الحديثة تعتمد على الطاقة ومصادرها ، والآلة والمواد المستخدمة فى تصنيعها ، ويعتبر الفحم والبتروىل من أهم مصادر الطاقة ، وخامات الحديد والنحاس والالومنيوم ، وغيرها من المعادن الفلزية الثقيلة تعتبر من أهم المواد اللازمة لتصنيع الآلات مثل السيارات والأجهزة الالكترونية المختلفة وآلات المعدات التى نستخدمها يوميا . وعلى هذا الأساس يمكننا أن نقيس درجة التقدم التكنولوجى فى أى بلد من بلدان العالم بما لديها من مصادر طبيعية .

وفى الحقيقة فان العلوم الطبيعية الأخرى (الكيمياء — الفيزياء — وعلوم الحياة) منبثقة من الأرض ومكوناتها ، ولذلك أصبحت دراسة الأرض (الجيولوجيا) ضرورة حتمية يتطلبها التقدم العلمى الكبير الذى توصل اليه الإنسان .

ومن ناحية أخرى يجب على مدرّس العلوم أن يكون لديه حصيلة معقولة من جميع فروع العلم بما فيها الجيولوجيا ، ولا يمكن أن يكتمل نموه العلمى دون أن يلم بأساسيات هذا العلم .

ودراسة الجيولوجيا ، وأهميتها ، والتقدم السريع الذى حدث لكثير من فروعها قد راعت اهتمام كثير من رجال التعليم فى بلدان كثيرة من العالم ، كما أن بعض البلاد النامية قد تنبّهت الى أهمية هذا الموضوع ، فخطّطت لتدريس الجيولوجيا فى مدارس التعليم العام ، ووضعت لها المناهج ، وأدخلت كمادة مستقلة . ومن أمثلة هذه الدول الكويت ، والجزائر ، وغيرهما .

ولما كان من أهداف تدريس الجيولوجيا فى المدارس الثانوية ، العمل على تقليل الفجوة بين المرحلة الثانوية والجامعات ، وخاصة هؤلاء الطلبة الذين يلتحقون بأقسام الجيولوجيا بكليات العلوم ، أو بأقسام التعدين والبتروكيمياويات الهندسية ، بعد أن كثرت شكاوى الأساتذة من عدم قدرة الطلبة الجدد على استيعاب هذه المادة مما يشكل صعوبة تدريسها ، لانه من الصعب جدا أن تتقبل طلاب الجامعة علما لم يسبق لهم الاطلاع بأساسياته ومبادئه .

كما أن هذه المادة قد أدخلت حديثا فى أقسام الهندسة المدنية ، وبعض أقسام كليات الزراعة لما لها من ارتباط وثيق بهذه الأقسام ، فهى تختص بدراسة التراكيب الأرضية ، التى لابد أن يعمل المهندس المدنى حسابها عند تنفيذ إقامة المنشآت الضخمة من كبارى أو قناطر أو سدود أو خزانات ، أو فى حالة بناء المباني ضخمة التى قد تتأثر بهذه التراكيب ، كما أن المهندس الزراعى الذى يعمل فى مجال اصلاح الأراضي ، وخاصة فى المناطق الصحراوية فى حاجة الى دراسة تحليلية للمعادن المكونة للتربة ومقدار نفاذيتها ، حتى يمكنه معرفة احسن الطرق وأفضلها فى عمليات اصلاحها ، واختيار أنواع النباتات الملائمة لزراعتها .

هذا علاوة على أن الجيولوجيا تساهم مساهمة فعالة فى اختيار أحجار البناء ، وصخور الرصف ، وكيفية استخراج المياه تحت الأرضية وحركات الكتلان الرملية وغير ذلك مما يهم كل من يعمل فى تعمير الصحارى .

ولما كانت الجيولوجيا تعتمد فى فهمها اعتمادا كبيرا على الدراسات الحقلية كان لزاما على الطلبة أن يقوموا فى أثناء دراستهم بالمرحلة الثانوية وفى كليات التربية بزيارات المناطق الجيولوجية الهامة ، للتعرّف على الثروة المعدنية فى بلادنا ، وأماكن وجود البترول والغاز ، ويشاهدوا على الطبيعة ما يحدث فى المناجم من طرق استخراج الخامات وتركيزها ، وبالإضافة الى ذلك دراسة جميع الظواهر الهامة والتراكيب المختلفة للصخور ، ولما كانت الرحلات العلمية أمرا صعبا لتلاميذ المدارس فى مرحلة التعليم العام ، نظرا لاعدادهم الكبيرة ، ووجود معظم المناطق الجيولوجية الهامة على مسافات بعيدة من موقع المدارس ، وصعوبة المواصلات ، وعدم توافر امكانيات الإقامة من ناحية السكن والمأكل والمشرّب ، وعدم توافر الرعاية الصحية فى هذه المناطق ، فإن الدراسات الحقلية تكون أمرا بالغ الصّحوبة ، وبالإضافة الى ذلك بل وأهم من هذا كله — هو عدم إلمام المعلم نفسه بكيفية إرشاد التلاميذ على الملاحظات الحقلية ، لأنه لم يسبق له الاشتراك فى رحلات جيولوجية أثناء دراسته فى كليات التربية ، مما يجعله غير مستعد على الإطلاق للقيام بمثل هذه المهام ، ولهذا يتهرب المدرس دائما من تدريس مادة الجيولوجيا .

وعلى أية حال لا يمكن فهم الجيولوجيا فهما صحيحا دون عمل رحلات حقلية كثيرة ، والتدريب على قراءة وفهم الملاحظات الحقلية ، فهى بالدرجة الأولى علم ميدانى ، ولا أتصور أن هناك جيولوجيا دون جمع عينات من الصخور والمعادن والحفريات ، ولا يمكن عمل أية دراسة علمية دون الملاحظات الحقلية .

كما أن هروب طلبة كليات التربية من تدريس مادة الجيولوجيا أثناء تدريبهم العملى (التربية العملية) — فى المرحلة الثانوية يعتبر انعكاسا على عدم إلمامهم بالمادة ، ودليلا قويا على صّعوبة فهمهم لها — كما أن المعلمين فى هذه المدارس لا يشجعون الطلبة على تدريسها ، وذلك لأن المعلمين أنفسهم لم تتاح لهم الفرصة للحصول على كثير من مواد الجيولوجيا — ولم يوجد لديهم قى معاملهم العينات الكافية من الصخور المختلفة والمعادن والحفريات اللازمة للدراسات العملية ، وطرق الحصول على هذه العينات

ليس أمرا سهلا . فهي تتطلب القيام بعدة رحلات لجمع العينات — وكذلك الاتصال بالمتحف الجيولوجى بالقاهرة — المؤسسات الجيولوجية والتعدينية الأخرى مثل هيئة المساحة الجيولوجية — وشركات الفوسفات والحديد والصلب ، وشركات البترول — بغرض الحصول على العينات .

هذه العوامل وغيرها الكثير الذى سوف نذكره فى الأسطر القادمة كانت سببا فى الفشل الذريع الذى منيت به تدريس الجيولوجيا فى كل من مدارس التعليم العام ، وايضا فى كليات التربية .

وكان من أهداف تدريس الجيولوجيا بالمدارس الثانوية أيضا هو اعداد ما يسمى بمساعد الجيولوجى ، الذى يمكنه ان يقدم العون له فى دراسته الحقلية والعملية . وهذا النوع من الفنيين قد نجحت كثير من الدول المتقدمة فى اعداده — ليقوم بتجهيز وتقديم كثير من المعلومات الجيولوجية مثل جمع العينات من المناطق الجيولوجية ، ورسم القطاعات ، وتصويرها — وفى بعض الدول المتقدمة قد تدرب هؤلاء الفنيين على تعريف بعض انواع الحفريات والمعادن — وبذلك يمكنهم ان يساعدوا الاخصائى فى ما يقوم به من دراسات جيولوجية . ولم تنجح المدارس الثانوية فى اعداد هؤلاء الفنيين ، واذا كانت البلاد فى حاجة ماسة اليهم ، فيكون من الضرورى انشاء مدرسة متخصصة لدراسة الجيولوجيا بشئ اعمق ، على نمط المدارس الفنية الأخرى (الصناعية — التجارية — الزراعية — مدارس البريد — معاهد الصيارفة .. الخ) ، وعلى العموم يتوقف نجاح أى عمل على سلامة الخطة الموضوعية له .

واذا كانت الجيولوجيا بمعناها الشامل هى تطبيق للعلوم الأساسية فى الأرض ، فمن الضرورى ان يكون لدى الطالب الذى يكلف بدراستها معلومات كافية عن هذه العلوم يستعين بها على فهم مبادئها ، وربما كان هذا سببا فى ان رجال التعليم قد قرروا تدريسها فى المدارس الثانوية فقط ، ولم تمثل فى مادة العلوم بالمدارس الإعدادية ، ولكن هذه النظرة ، وان كانت فى مظهرها نظرة صحيحة الا ان تجربة تطبيقها مدة تقترب من عشرين عاما أثبتت فشلها ، فالجيولوجيا كآى علم آخر لها مبادئها الأولية التى يمكن ان يستوعبها التلاميذ فى جميع مراحل التعليم — وخاصة اذا تعاونت مع فروع العلم الأخرى فى فهم وحدات شاملة ، يكمل بعضها بعضا ، حسب الاتجاهات

التربوية الحديثة . فمثلا اذا طبقنا المناهج المتكاملة مثل « البيئة » فى الصف الأول من المدارس الاعدادية — فلا يمكن أن نتجاهل دور الجيولوجيا فى هذا الموضوع — فاذا تناولت دراستهم علاقة النباتات بالبيئة ، وكذلك توزيع الحيوانات فى البيئات المختلفة ، وعلاقة البيئة بالنشاط السكانى ، فالجيولوجيا يمكنها أن تقدم فكرة عن المحاجر وما يستخرج منها ، وعلاقة ذلك بالمشكلة السكانية وتصنيع مواد البناء ، والخامات التى تستعمل فى كثير من الصناعات وغيرها ، كما أن البيئة الصحراوية لها سماتها المميزة والجيولوجيا هى التى تختص بدراسة الصحراء بوجه عام فالكتبان الرملية وحركاتها بواسطة الرياح والأخطار الناجمة عنها — من الموضوعات ذات الأهمية البالغة فى دراسة البيئة ، وظاهرة تآكل الشواطئ فى المناطق الساحلية ، والعمل الجيولوجى للنهار والمياه الجارية هى بعض الموضوعات التى لها علاقات بالبيئة .

واذا تضمنت الخطة التعليمية دراسة مناهج فى « الطاقة » بالصف الثانى بالمرحلة الاعدادية — فيجب أن تضم هذه المناهج دراسات البترول والفحم ، والمواد المشعة بالإضافة الى الموضوعات الأخرى مثل طاقة الوضع — وطاقة الحركة ، والطاقة النووية ، والطاقة الحرارية ، والموجات اللاسلكية وغيرها .

وهكذا فى جميع مراحل التعليم العام . يمكن أن تساهم الجيولوجيا بقدر كبير من الموضوعات فى فهم الوحدات المتكاملة الأخرى .

واذا كنا بصدد تغيير فى المناهج بما يتمشى مع التطور الفكرى والحضارى فى ظروفنا الحالية ، فجدير بنا أن نشير الى أن الجيولوجيا يمكن أن توضع فى صور تتناسب مع جميع الأجيال فى مراحل التعليم المختلفة ، وهذه التطورات يجب أن تتم بغرض الملازمة لكل مرحلة .

اننا لا نستطيع أن نحقق ما نخطط له فى وقت قصير ، وهذه الخطة المقترحة يجب أن توفر لها جميع عوامل النجاح من حيث الدراسة والتطبيق ، ومن حيث الشمول والنظرة الفلسفية المتكاملة ، من حيث اعداد الامكانيات المادية والبشرية . والتعليم فى مصر عامة فى حاجة الى فلسفة واضحة للتربية فى جميع مستويات التعليم ، تنبع من واقعنا وتتفق مع أهدافنا القومية فى خلق مجتمع أفضل .

فالخطوة الأولى هي تغيير كبير فى ما يجب أن يدرسه طالب كليات التربية ليعد نفسه للقيام بتدريس هذه المادة ، ولا بد أن يكون هناك تطور فى مناهج الجيولوجيا ويكون الهدف الأساسى هو تخريج مدرس ناجح لهذه المادة ، وينبغى هنا الإشارة الى خطورة الدور الذى يقوم به المدرس فى مجتمعنا ، وانى أرى أنه من الأهمية بدرجة كبيرة أن يشارك المعلمون فى المدارس العامة وكذلك المفتشون والموجهون وخبراء التعليم فى التخطيط لنوعية الدراسة ومناهجها بما يتلاءم مع كل مرحلة من مراحل التعليم ، وينبغى أن تعطى أساتذة الجيولوجيا فى كليات التربية انتباها دائما ومتصلا بعملية التخطيط .

ولا أمل أن تنجح كليات التربية فى اعداد مدرس يمكنه القيام بتدريس معلومات جيولوجية معينة ، حتى تتغير المناهج وتتطور ، ويخصص لتدريسها وقتا كافيا للمحاضرات والدروس ، والمناقشات العملية ، والتدريبات العملية، والدراسات الحقلية .

وإذا ثبت فشل التجربة الأولى لخطة تدريس الجيولوجيا فى المدارس العامة ، وفى كليات التربية والتى استمرت مدة ٢٠ عاما ، فلا مجال الآن لنأسف على هذه الخطة ، أو نلوم أنفسنا عليها ، وكل الذى يجب علينا أن ننتبه اليه أننا غير متحركين مع التطور التربوى ، والفكرى والحضارى الذى تسير على نهجه الدول المتقدمة ، وما يسايرها من دول أخرى ، ويجب علينا أن نعيد الدراسات ونلقى على الخطة ضوءا جديدا ، ونضع أماننا أحدث ما وصل اليه العلم من تطور وتقدم فى مجال الجيولوجيا لنضع المناهج المناسبة .

وملاك القول فالخطة الجديدة لتدريس الجيولوجيا يجب أن تراعى جميع السلبات الناتجة من الخطة السابقة وتتحاشاها وتساير أيضا جميع التطورات التى حدثت فى هذا المجال ، والمناهج ستفقد أهميتها إذا لم تؤدى الى تحقيق الأهداف التى وضعت من أجلها ، ويجب أن تكون مناسبة تماما لظروف التلاميذ وبيئتهم وثقافتهم ، وأن نعمل على حل مشاكلهم ، ولذلك ينادى العلماء بالمناهج المتكاملة لتحقيق الأهداف العامة من العملية التربوية .

ان العلم فى مصر يحتاج الى نظرة جديدة ، والى فكر تربوى متجدد ، والى تصور شامل يتناسب مع متطلبات العصر الذى نعيش فيه ، ومع احتياجات مصر فى ظروفها الحالية .

التعليم الأساسي المعاصر

ناصر عبد السيد إبراهيم

موجه عام التربية الفنية الأسبق

لم تكن فكرة التعليم الأساسي من الأفكار الجديدة في ميدان التربية والتعليم ، ولكنها فكرة بدأت من زمن طويل ، وما المدارس الأولية الراقية والابتدائية الراقية ، والمدارس الريفية ومدارس الوحدات المجمعية والمدارس الإعدادية العملية والإعدادية الصناعية أو الزراعية أو التجارية وأخيرا الإعدادية الحديثة سلسلة من محاولات في سبيل التعليم الأساسي كلفت الدولة جهودا بشرية ضخمة وأنفقت في سبيلها ملايين الجنيهات دون جدوى ، ولعلنا ندور الآن في نفس الاتجاه ونريد أن نزيد حلقة جديدة في سلسلة المحاولات المكلفة ، الى أن يأتي من يضيف حلقة أخرى باسم جديد الى سلسلة المحاولات التي بدأنا فيها من سنوات طويلة مضت ولم تقوم نتائجها بالأسلوب العلمي لكي نلغيها أو نعملها .

ولقد كانت آخر المحاولات وأحدثها في تاريخ المحاولات هي تلك التي أعلنت وزارة التربية والتعليم عنها في صيف عام ١٩٧٧ تحت اسم التعليم الأساسي بدون اعداد لما تتطلبه الأمور التربوية من توضيح للفكرة أو اعداد للخطة والمناهج ، فقد اختارت بعض المدارس الابتدائية وبعض المدارس الإعدادية مع استمرار مناهجها القائمة في جميع المواد لأنها على حد قول لجنة التعايم الأساسي كافية وبتعديل واحد وهو ادخال بعض الحرف اليدوية والصناعات الزراعية وكأن الفرق بين التعليم الأساسي والتعليم غير الأساسي هو ادخال بعض الحرف اليدوية في حين أن التعليم الأساسي هو

الترباط العضوى بين ما هو نظرى وما هو عملى والمناهج الثقافية الحالية لا تؤكد هذا المفهوم لأنها وضعت قبل أن تبرز فكرة التعليم الأساسى المعاصر، هذا بالإضافة الى أن المدرسة الابتدائية تتبع فى ادارتها واشرافها وتوجيهها ومتابعة سير العمل بها أجهزة غير تلك التى تتبعها المدرسة الإعدادية ومن هنا كان سير العمل غير متحد الفكرة والهدف وكل يسير فى خطه وخطته بعيدا عن الفكرة الجديدة القديمة ، وبالإضافة الى ذلك فإن من قاموا بوضع مناهج الحرف اليدوية ليسوا من التربويين الذين يمكنهم ادراك مفهوم الثقافة البولوتكنيكية أو ما يعرف بالتعليم الفنى المتنوع أو الثقافة الفنية التربوية وترتب على ذلك أن جاءت هذه المناهج جافة وغير متدرجة ولا تخدم الترباط والتكامل الثقافى والتربوى المنشود .

ان التصور العام لفكرة التعليم الأساسى المعاصر هو أنه تعليم يهدف الى التكامل التربوى ويتم ذلك فى عدد من السنوات الدراسية لاعداد المواطن للتفاعل السليم مع المجتمع أى أنه يتم فى مدرسة واحدة ذات أهداف واحدة ومناهج مترابطة متجددة ومعاصرة .

وجدير بالذكر أن التعليم الأساسى المعاصر يختلف فى مضمونه عن التعليم الأساسى الذى كنا نطلق عليه اسم التعليم الإلزامى أو التعليم الابتدائى الحالى ، ذلك لأن التعليم المعاصر ينبع أساسا من فكر وايدىولوجية المجتمع الاشتراكى الديمقراطى وهو ما تأخذ به جمهورية مصر فى الوقت الحالى، ومن هنا كان من الواجب علينا الاهتمام بالتعليم الأساسى المعاصر باعتباره أحد الأعمدة الأساسية فى التنمية الاقتصادية والاجتماعية وأن تنتهى النظرة اليه على أنه من أركان الخدمات العامة كما هو حادث الآن ، اذ يتجه الى محو الأمية وتعليم القراءة والكتابة والحساب وبعض الاتجاهات العملية عديمة القيمة فى مجتمعنا العالى المعاصر .

ان التعليم الأساسى المعاصر هو الذى يحقق للدولة تنمية المواهب والممتلكات المختلفة لاعداد شخصيات تستطيع تطوير الحياة فى المستقبل كما أنه يؤدى الى وجود التفكير المتناسق بين أفراد الشعب فى جميع جوانب الحياة لكى يتم التفاعل الاجتماعى مع البيئة بما يجعل الحياة سعيدة وجديرة بكرامة الإنسان ، أنه التعليم الذى يقوم على توثيق الصلة بين التعليم

والتربية ، بين المدرسة والحياة ، بين الدراسة النظرية والدراسة العملية .
فى اتجاه العمل المنتج المفيد المتطور ، وذلك عن طريق استخدام الوسائل
التعليمية المقتنة والتكنولوجيا الحديثة فى التعليم التى تستطيع الكشف عن
الموهوبين وأصحاب القدرات والعاديين لكى تستفيد الدولة من كل شريحة
بشرية من هذه الشرائح التى يحتاج اليها المجتمع .

ان التعليم الأساسى المعاصر يقوم على زيادة مدة الالتزام الى القدر
المناسب لتطور نظريات العلم وتقدم الأفكار التكنولوجية وارتباطهما ارتباطا
وثيقا بالعلوم الانسانية الأخرى ، واذا كانت مصر قد دخلت من أوسع
الأبواب الى الصناعة والإنتاج والى كافة ميادين تعمير المدن وتعمير
الصحارى وزراعتها فان ذلك سوف لا يتحقق بالقدر المأمول فيه ما لم يرتفع
سن الالتزام الى القدر اللازم للمواطنة عن طريق التعليم الأساسى المعاصر .

ومن المعروف أن معظم الدول قد أعادت النظر فى السلم التعليمى
على أسس سيكولوجية وتربوية معاصرة بهدف اعداد الطفل لكى يصبح
مواطن المستقبل المستنير ، واستقر الراى على أن مدة الالتزام أى ما نطلق
عليه مدة التعليم الأساسى المعاصر يجب أن ترتفع الى ٨ سنوات على الأقل
بدلا من ٦ سنوات أى الى سن ١٤ سنة تسبقها مرحلة حضانة ورياض
أطفال على أن يكون ذلك فى مدرسة واحدة ذات إدارة تربوية واحدة
وأهداف ومناهج واحدة ، لا تخضع هذه المدرسة للاهواء والتعقيدات ، أو
لتعدد الرئاسات التى تعطل التطور أو تزيد من نفقات التعليم دون عائد
تربوى ، خاصة بعد أن تداخلت البيئات وتقاربت المسافات ، وتشابهت
المجتمعات وأيضا للوقوف أمام تيارات الهجرة من الريف الى المدينة جريا
وراء المدنية والرفاهية فى عالم الكهرباء والطاقة المحركة وغير ذلك مما
يمكن أن يتحقق عن طريق التعليم الأساسى المعاصر .

قد يقال أن الميزانيات المخصصة للتعليم والمتاحة حاليا لا تسمح بمد
مدة الالتزام الى ثمان سنوات بدلا من الست سنوات الحالية ، ولكن الحقيقة
فى ظل مجانية التعليم الاعدادى تشير الى أن نسبة الاستيعاب للمقبولين
بهذا التعليم قد وصلت الى أكثر من ٩٢٪ من عدد الناجحين فى الشهادة
الابتدائية ومن هنا فان اندماج المرحلة الابتدائية والمرحلة الاعدادية فى

مرحلة واحدة قد أصبح ضرورة تربوية واجتماعية لكى نصل الى التعليم الاساسى المعاصر الذى ينهى مشكلة الفاقد البشرى غير المنتج والمعطّل لمسيرة التقدم والتنمية التى نطلع اليها .

والجدير بالذكر هو ان مستوى التعليم ونوعيته لا تقاس بعدد السنين فقط وانما يقاس ذلك بالعائد التعليمى وبوضوح الهدف فى تكوين المواطن الصالح ، ومن هنا فان ثمان سنوات تكون الدراسة فيها جادة وعصرية افضل بكثير من تسع سنوات فضفاضة ومفككة بين مرحلتين لا يمثلان نموًا رأسيًا فى الخبرات والتوجيه والاشراف والمتابعة وعلى ذلك فان توفير سنة دراسية من سنوات التعليم الابتدائى سيقطع من الفاقد التعليمى ويرفع من اقتصاديات التعليم اذ يوفر ما مقداره ١/٦ ميزانية التعليم الابتدائى الحالية كى يمكن انفاقها على تحسين العملية التعليمية فى مجالات اعداد المعلمين والتوسع فى الابنية المدرسية وامكانياتها اللازمة من معامل وورش وملاعب واجهزة وكتب وخامات ووسائل تعليمية وغير ذلك مما نفتقده حاليا فى المدرستين الابتدائية والاعدادية نظرا لقلة الاعتمادات وازدواج أوجه الصرف بالمرحلتين ، الأمر الذى جعل الوصول الى تحقيق أهداف التعليم الاساسى المعاصر غير متاحة حاليا ، هذا بالاضافة الى توفير الاتفاق الضخم البشرى والمادى الذى ننفقه سنويا على تنفيذ امتحان الشهادة الابتدائية بدورها الاول والثانى بعد ان أصبحت هذه الشهادة غير ذات موضوع من وجهة نظر التعليم الاساسى المعاصر بكافة دول التى اخذت بنظام رفع سن الالزام الى ثمان سنوات أو أكثر تمشيا مع روح العصر واحتياجات المستقبل .

ان مجانية التعليم لا تتعارض مع جودته وعصريته بل يجب ان يكون التعليم فى المرحلة الاجبارية تعليما جيدا كامل الامكانيات والتجهيزات لا يزيد عدد تلاميذ الفصل فيه عن الحد المقرر لكى نثقل على المعلمين وتضيع العملية التعليمية أمام اكتظاظ الفصول بالتلاميذ ويترتب على ذلك تراكم كبير من اعداد التلاميذ الذين ينضمون الى من يرتدون الى الامية أو الذين يصبحون فى قطاع غير المنتجين .

ان التعليم فى مفهوم العصر هو استثمار بشرى قبل أن يكون خدمات ذلك لأن الثروة الطبيعية تصبح عديمة القيمة أمام قدرات الناس الذين لم

يتعلموا تعليما أساسيا عسريا يمكنهم من التفكير بأسلوب متطور يرتفع بمستوى البيئة وينميها ولولا استثمارية التعليم ما تمكنت دولة كاليابان من رفع مستوى الدخل القومي بها الى معدلات تفوق الدول الكبرى .

ان تعميم نظام التعليم الأساسي في مدرسة موحدة للمرحلتين الابتدائية والاعدادية ، مدرسة ذات مناهج متدرجة مترابطة أصبح من الأمور الملحة التي تأتي في المقام الأول وقبل التفكير في التوسع في التعليم الجامعي للأسباب الآتية :

١ - أن مفهوم التعليم القائم الآن على الاهتمام بالمواد النظرية قد ولى زمانه وانقضى وأصبح مفهوم التعليم هو كل الخبرات الانسانية ثقافية وعملية .

٢ - أننا نعيش الآن في عصر العلم والتكنولوجيا الذي تقاربت فيه المسافات بفضل وسائل المواصلات الحديثة ووسائل الاعلام المتطورة .

٣ - أننا نعيش الآن في عالم تغمره ثورة تكنولوجية في كافة المجالات يمكن أن توصف بأنها هائلة وغير متوقعة .

٤ - أنا نعيش الآن في عالم يتسابق في مجال زيادة الانتاج المواكب للعلم والتكنيك ليغزو به الدول النامية .

٥ - أننا نعيش في عالم أصبحت الزراعة فيه صناعة تكنولوجية وليست ممارسة بدائية كما أصبحت الصناعة فيه قدرة ثقافية وليست قدرة عضلية .

٦ - أننا نعيش الآن في عالم التطلعات الذي تداخلت فيه البيئات الريفية والحضرية وأصبحت الهجرة من الريف الى المدينة من أخطر عوامل التخلف الاقتصادي ما لم تتحول الى التعليم الأساسي المعاصر ونعممه في جميع المدارس ونعطيه الامكانيات اللازمة .

٧ - أننا نعيش الآن في عالم أصبح التعاون الدولي فيه حتمية تربتها الافكار الانسانية المبتكرة في عالم الصناعة والزراعة ومن ثم كان من الواجب ايجاد المواطن الذي يستطيع أن يستفيد من هذه الافكار .

٨ - أننا نعيش الآن في عالم أصبح يرفض الحسب ويدعو الى السلام ويعمل أقطابه من أجله ووسيلته في ذلك رفع مستوى التعليم لكي يرتفع مستوى المعيشة .

ومن هنا فان الثورة الخضراء وبناء الانسان المصرى اخلاقيا وتعليميا يمكن أن يتحقق بالتعليم الاساسى المعاصر المعمم فى جميع المدارس باعتباره الصناع ولكنه يهدف الى اعداد المواطن القادر على اقتحام الميدان العملى الانتاجى عندما يصل الى سن ١٤ وذلك بعد فترة تدريبية يقضيها فى مواقع العمل او المصانع حيث تكون قدراته العقلية والجسمية مناسبة لذلك .

ان التعليم الاساسى المعاصر يجب أن يتم فى جميع المدارس باعتباره حقيقة واقعة لا تحتاج الى التجريب المجرد من الامكانيات اللازمة كما هو حادث الآن .

ان التعليم الاساسى المعاصر يختلف فى مفهومه عن مفاهيم سابقة طبقها البعض فى سلسلة التجارب والمسميات التى مرت دون تقويم او تعميم ، تعليم لم تعد الثقافة العملية او ما يسمى بالتعليم الفنى المتنوع خاضعا لحرف البيئة ولكن ثقافة عملية تتمشى مع تكتيك العصر بقصد رفع مستوى البيئة وتنميتها ، ثقافة مرتبطة بجميع المواد ومناسبة لآعمار التلاميذ فى جميع البيئات التى ترابطت وتقاربت وتشابهت الى حد كبير واصبحنا نرى الريف وقد غمرته الكهرباء وانتشرت فيه المكنة القائمة على الطاقة المحركة الميكانيكية .

ان التعليم الاساسى المعاصر لا يتم بالتجربة فى بعض المدارس ولكنه يتم فى نظام تعليمى عام يسلكه جميع الأطفال فى مدرسة موحدة تعمل على تكوين المواطن الصالح بالقدر اللازم الذى تحتتمه احتياجات العصر الذى نعيشه الآن .

استخدامات جدية للأفلام التعليمية

بقلم دكتور محمد منير حسونة

كلية التربية الفنية — جامعة حلوان

تتحدد الفائدة الكبيرة من الافادة بالخبرات التعليمية التى أساسها الفيلم السينمائى بالطريقة التى يرسمها المعلم للدراسة من الافلام ، وعندئذ ننظر الى الفيلم التعليمى على أنه مجموعة أو سلسلة معلومات «Packayge of information» . ان كان من الافلام الطويلة ، أو ان ننظر اليه على أنه فيلم الخبرة القائمة على المفهوم الواحد ان كان فيلما حلقيا قصيرا «film loop» ، وفى هذه الحالة يكون استخدام هذه الافلام قريب الشبه جدا بالدراسة من الوسائل التعليمية الأخرى التى تتفاوت فى النوع وفى الحجم مثل الكتب والمراجع الأخرى من دوريات ومعاجم ، ويكون مفتاح الافادة من الفيلم عندئذ هو جدية دراسة الخبرات التعليمية الفيلمية ان صح هذا التعبير . فقد اتضح أنه بغير الدراسة الجادة لا يدرك الطلاب من محتوى الفيلم سوى ربعه أو ثلثه على الأكثر ، وبالتالي لا يفهمون كثيرا من هذا المحتوى ، ومرد ذلك ان الخبرات الفيلمية منظمة فى سلسلة من المشاهد «ebisodes» تنظيما قائما على التركيز والاقتصاد ، بسبب ما يتطلبه انتاج الافلام من تكاليف ، وبالتالي فان هذه الخبرات تنكشف للطلاب عند عرض الفيلم انكشافا سريعا ولكن بعمق ، ولهذا السبب ذاته لابد ان يتناول الطالب الفياهم بهذا المفهوم ، مفهوم الخبرة المسلسلة أو سلسة من الخبرات المصورة الناطقة المترابطة التى تنكشف له بسرعة .

الطالب الذى يدرس من فيلم حلقى أكثر حظا من الذى يدرس فيلم

تعليمى طويل لانه يستطيع اعاده العرض لايتدارك ما فاتته فى العرض فى العرض الاول ، ولا يكلفه ذلك سوى مواصلة المشاهدة مدة اطول واطول . ولذلك فنحن نرى أن استخدام الافلام مع المجموعات الكبيرة من الطلاب لا يحقق بسهولة مقابلة الحاجات الفردية التعليمية عندهم ، فى حين أننا نوصى أن أى خبرة فيلمية يجب أن تكون دائما متاحة أمام الطالب للرجوع اليها واعادة دراستها .

الاساس الجديد الذى ندعو اليه فى الدراسة باستخدام الافلام التعليمية هو انشغال الطالب بالخبرة العلمية «student involvement» انشغالا ايجابيا « لا المشاهدة محسب » واستغراقه فيها ، سواء للتحضير لمشاهدة الفيلم ، أو عند المشاهدة ، أو فى الاستجابة البعدية لما شاهده ولقد دلت بحوث حديثة على ذلك ، منها البحث (1) الذى أجراه « ويتك وجون فوكس W.AW Wittich John Cuy Fowlkes ، ووثق باعادة اجرائهاخريين على تلاميذ فى مراحل تعليمية مختلفة . وهكذا يبدو من الرسم المبين فى شكل (1) الفرق فى التحصيل بين ثلاث مستويات من انشغال التلميذ بالفيلم أساسها ثلاث استخدامات للفيلم ذاته . انطوت على ثلاث طرق مختلفة لتقديم الفيلم وكانت كما يلى :

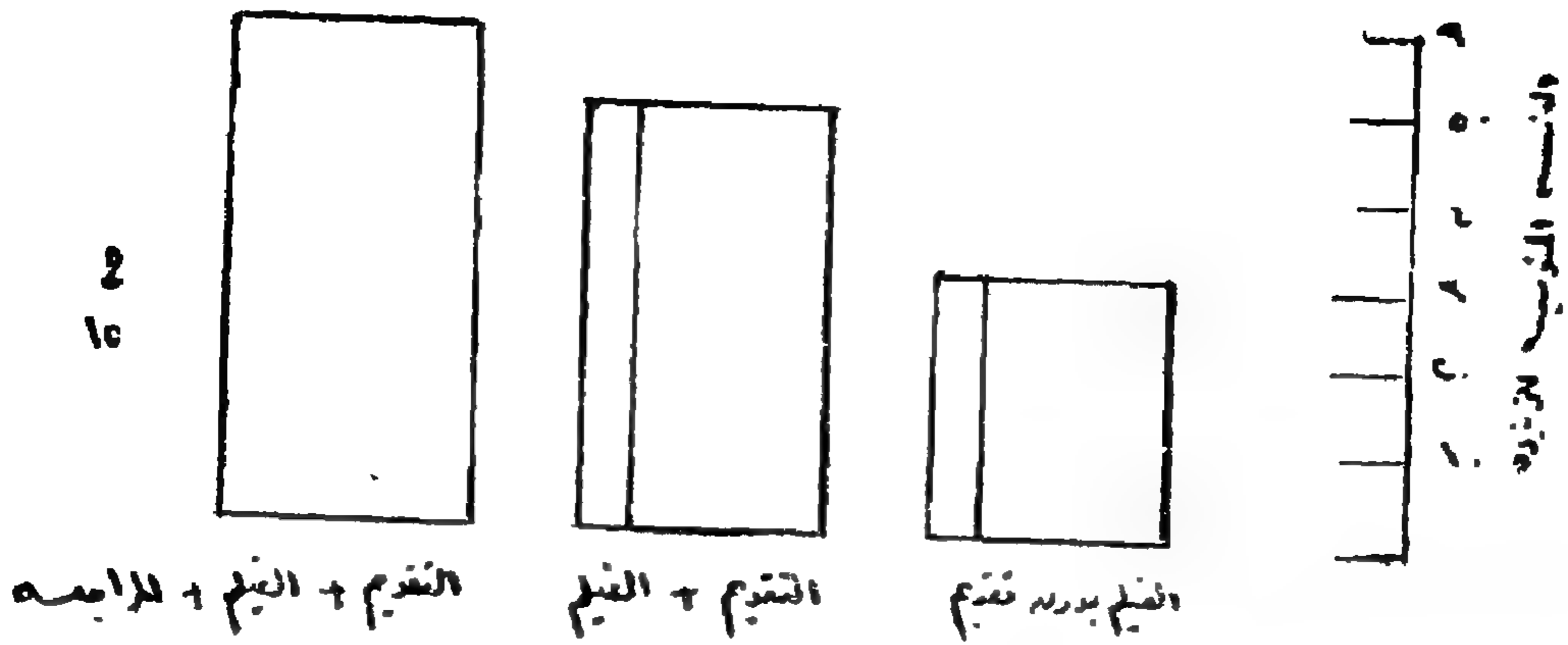
الطريقة الاولى — قراءة عن موضوع الفيلم .

الطريقة الثانية — دراسة الكلمات أو المصطلحات التى قد يصادفها الطالب فى الفيلم .

الطريقة الثالثة — توقع العناصر التى يحتويها الفيلم بمناقشة أسئلة وضعها المعلم عن موضوع الفيلم والمشكلات المتعلقة به ثم مناقشة تساؤلات الطلاب عن الفيلم تقتضى هذه الدافعية التى يثيرها المعلم فى الطلاب أن يتحقق المعلم من أن الطلاب يعرفون كيف تصل الخبرة الفيلمية بموضوع الدراسة الذى هم بصددده ، وما هى الأهداف المحددة التى تخدمها هذه الخبرة الفيلمية فى ضوء الخبرات التعليمية التى سيمرون بها بمشاهدته ، وأن يعرفوا أن من الممكن استعادة العرض .

(1) W. A. Wittick and John Cuy Fowlkes, «Audio Visual Paths to learning», Harper of how, 1946.

وهكذا يجب أن يرى المعلم الفيلم كما يرى الكتاب مصدرا للخبرة ،
لا مجرد قراءة الصور وسماع الكلام .



تقديم الخبرات الفيلمية :

من الممكن تقديم الخبرات الفيلمية بطرق عديدة متاحة تتناسب مع مدارسنا الى حد كبير مع شئ من المرونة الادارية ، اذ اصبح متوافرا عندنا ويثمن قليل نسبيا أجهزة سينما م عمل بالكاسيت « علب » وأصبحت الموضوعات الفيلمية لا تستغرق في عرضها سوى ثلاث أو أربع دقائق ، وهي تقدم موضوعا داخل هذه العلب المصممة من البلاستيك بحيث يسهل ادخالها في جهاز العرض أو اخراجها منه دون حاجة الى تركيب معقد . كما يعرض جهاز العرض الموضوع الفيلمي على شاشة مثبتة في الجهاز لا تحتاج لظلام الحجرة ، ولا لآلة اجراءات ترعج الآخرين الجالسين مع الدارس في مكان واحد .

طريقة التعليم الفردي :

تصلح لتعليم تلميذ بمفرده من الفيلم كما يتعلم من الكتاب ، بسهولة سواء كان جالسا في المكتبة ، او في معمل العلوم أو الجغرافيا . او في ورشة النجارة أو معمل الآلة الكاتبة وقد شاع نوع من المكتبات الآن ، ويسمى المكتبات الشاملة comprehensive library يجمع هذه الافلام والافلام الثابتة والصور الشفافة «slides» ، كما يجمع الكتب ، وسنضرب مثالين

لهذه الطريقة الفردية فى التعليم من الـ خبرات الفيلمية ، واحدا منها على مستوى المدرسة الابتدائية ، والآخر على مستوى التعليم الجامعى .

المثال الأول : وهو لاطفال فى المدرسة الابتدائية بجزر هاواى يتعلمون تعليما ذاتيا فى الخط عند الكتابة بدلا من الاعتماد على كراسات الخط التقليدية التى يقدمها المدرس للطلاب .

١ — الخطوة الأولى : علمهم المدرس كيف يضعون الكاسيت « علبة الفيلم » فى الجهاز ٨ مم سوبر ثم ادارته وضبطه ، وقد كان ذلك سهلا ميسورا .

٢ — الخطوة الثانية : فى كل كاسيت درس عن حرف من حروف الهجاء ، يستغرق عرض الكاسيت ٣ دقائق ، يبدو فيه كيف يتكون الحرف ، وكيف ترسم اجزاؤه ، ونسبة هذه الاجزاء بعضها الى البعض الآخر . ومع كل كاسيت بطاقة توجيهية «cue card» مغطاة بطبقة من البلاستيك الشفاف .

٣ — الخطوة الثالثة : يضع الطفل الكاسيت فى الجهاز ، ثم يديره ، ثم يلاحظ امامه على شاشة الجهاز كيف تتحرك اليد لتكتب الخط ، ثم يحاول هو مقلدا حركة اليد فى الفيلم ليكتب نفس الخط على البطاقة التوجيهية ، ولكن هذه الموجهات «cues» تزيل الخطوط خطأ خطأ حتى يرى الطفل انه تمكن من الكتابة .

٤ — الخطوة الرابعة : قد يستدعى الطفل زميله ويناقشه فيما كتب او يستند فى الدرس ، ولكنه يقوم بالنظر الى شاشة الجهاز ليقارن ما كتب بما يظهر عليها . وهو يستطيع ان يمحو ما كتب عليها باستفحة مبللة بالماء ، فاذا كانت هناك عقبة ساعد المدرس فى حلها . وهكذا فان الخبرة التعليمية المتواصلة التى يقدمها الفيلم الحلقى تكون اكثر فائدة وفاعلية اذا كانت المادة التعليمية منظمة ومعدة اعدادا ليقدم فكرة واحدة سهلة فى وقت واحد . فاذا كان التلميذ بطيء التعلم فما عليه الا ان يطيل وقت مشاهدة شاشة السينما ، ويساعده على ذلك جهاز السينما حيث يقدم المادة العلمية ويكررها ليستطيع هذا الطالب ان يدرسها مرة ومرات .

ليس غريب اذن ان نجد البحوث التى تناولت استخدام الفيلم الحلقى مقاس ٨ مم تثبت ان هذا النوع من الأفلام مفيد بخاصة فى تعلم المهارات بأنواعها المختلفة . ومن هذه البحوث ما تناول تعليم العزف على الآلة الموسيقية الكلارينيت «clarinet» ولم يظهر من هذا البحث انه افاد فى تعلم الفرد فحسب بل كان معدل التحسن فى التعليم اكثر بالاضافة الى الدافعية والتلقائية التى تميزت بها استجابات الطلاب(١) ، كذلك أجرى بحث على تعليم المهارات الاساسية فى النجارة واشغال الخشب من حيث استعمال المناشير المختلفة ، وعمل التعاشيق المتنوعة ، واستخدام الآلات الأخرى كالخرطة والمثقاب . وهذا تبدو أهمية هذا النوع من التعليم الفردى بالفيلم فى التعليم الاساسى فى مصر سواء فى المرحلة الاعدادية أو الثانوية، لأن السهولة الكبيرة التى يقدم بها الطفل لنفسه الخبرة التعليمية تسمح لكل طفل أن يتقدم فى فحص المادة التعليمية المحببة اليه وفق قدراته التعليمية واستعداداته الخاصة لآى فترة من الزمن أراد .

قد دعا نجاح البحوث التى أجريت الى استخدام هذا النوع من التعليم الفردى عن طريق الفيلم فى التعليم ، أى تعليم مهارات الحساب ، وبعض النظريات الهندسية ، والقيام ببعض التجارب العملية فى العلوم ومنها التجربة التالية على مستوى التعليم العالى فى جامعة « بردوياند يانا » بالولايات المتحدة الامريكية(٢) حيث كان الاهتمام منصبا على أن يتعلم الطلاب تعاملا ذاتيا معتمدين على أنفسهم وموجهها أيضا نحو تكييف المادة التعليمية لحاجات الطلاب الفردية .

زوّدت معامل قسم النبات فى الجامعة بثلاثين مقصورة صغيرة فى كل مقصورة جهاز تسجيل صوتى مزود بسماعات فردية وجهاز سينما ٨ مم

(1) Robert M. Diamond and Thomas Collins, the Vse of 8 mm loop films to teach the Identification of Clarinet Fingering, Gmbou-chure and Hand Position Errors, Report No. 28, office for The Study of Instruction University of Miami, 1966.

(2) Postethwait, S.N., An Oudio Tuterial Approach to Teaching Botany, Purdue University, Iofoyette, Ind., 1966.

يعمل بأفلام كاسيت وميكروسكوب وأجهزة أخرى لازمة لإجراء التجارب المقررة فى أسبوع وكانت المعامل تفتح أبوابها منذ الساعة والنصف صباحا الى العاشرة والنصف مساء لتخدم ٥٠٠ طالبا فى الاسبوع، يتلقى الطالب التعليمات من شريط التسجيل ، ومنها يعرف متى يشاهد الفيلم ولماذا ، ثم بعد مشاهدة الفيلم يبين له جهاز التسجيل ما كان ينبغى عليه مشاهدته فيه ، فإذا فات الطالب شئ أعاد المشاهدة ، وبعد ذلك تسير بقية الخطوات العملية حسب التوجيهات الموضوعة على شريط التسجيل : وقد تميزت هذه التجربة فى أعدادها بوضوح الاهداف والسلوك النهائى الذى تحققه التجربة ، وتضمنت بجانب ساعات العمل ساعة مخصصة لمحاضرة عامة لكل الطلاب المقيدى فى المقرر ، وساعة أخرى لاختبار تحريرى اسبوعى يغطى ما قطعه الطلاب من العمل فى كل أسبوع .

وهكذا يقول « بوسيت لويت » استاذ علم النبات الذى قاد التجربة واسهم فيها بالجهد الأكبر انه كانت تضايقه الطريقة التقليدية لتدريس العلوم على أساس أن الإداريات وحاجات المعلم كانت لها الأولوية على حاجات الطالب التعليمية ، وانه ليس فى التجربة توثيق العلاقة بين الاستاذ والطالب ولكن يجب أن تعلم أن نجاح التعلم الفردى بواسطة القيام السينمائى يتوقف على إتاحتها للمتعلم ، فإذا ما توفرت مجموعة الافلام المناسبة سواء كانت مقاس ٨ مم ناطقة أو صامتة : أو كانت ١٦ مم ، وتوفرت معها أماكن استخدامها والأجهزة المناسبة أيضا ، أقبل الطلاب صفارا وكبارا بشغف على التعلم منها ، لأن الافلام مصادر للخبرة التعليمية تكون غنية ، متنوعة سهلة فقد اتضح أن الطالب يبدأ هذا النوع من التعليم باختيار الفيلم ، وكثيرا ما يصاحبه زميل لهم ، وينضم اليه آخرون ، ثم تدور المناقشات بينهم بعد أن ينتهى كل واحد منهم مما رأى ، هذا ان لم يكن المعلم قد نظم لهم مناقشات موقوتة فى برنامج الدراسة .

امكانيات استخدام الفيلم ذى الفكرة الواحدة فى الاختبار الذاتى متعددة اذ من الممكن برمجتها لتعطى اجابات لبعض الأسئلة المثارة ، ومن امثلة ذلك استخدام الحياة الواقعية كمواقف اختبار ، كما يمكن أيضا برمجة الافلام القصيرة لتلائم التعليم الذاتى كما فعل «Gerlach» ، وقد كان لاستخدامه هذه الطرق أثر كبير على طرق التعليم والتعلم وعلى نظرية

المدرسين نحو الفيلم التعليمى كأداة تعليم ، فقد أتاحت الافلام ذات الفكرة الواحدة والتي لازمها قصر مدة عرض الفيلم للمدرسين التفكير فى طرق مختلفة لاستخدام الفيلم فى التعليم ، بدلا من تلك الطريقة الشائعة التي يستخدم فيها الفيلم للمجموعات الكبيرة مستقلا عن بقية المواد التعليمية الأخرى بهدف لن يكون ذلك العرض اما اثراء للمادة التعليمية او اثارة للواقعية عند الطلاب فقد ناقشت افلام الفكرة الواحدة الكتاب المدرسى حيث أتاحت فرصة التعليم الفردى فدخلت المكتبات وأصبحت شبيهة بالكتب المنشورة كما أشار الى ذلك مدير مدرسة « اوكس Oxhey » « قرب لندن .

نحن نرى انه اذا احطنا الطلاب بعدد وافر من الفرص التعليمية اثار ذلك فيهم الرغبة فى الاستطلاع ودفعهم الى الكشف والتساؤل والتعلم . ولذا فنحن نترك للطلاب حرية التنقل من حجرة الدراسة الى مصادر الخبرات التعليمية من مكتبة شاملة ومعامل وورش ، وهم على علم بما فى هذه المصادر من مواد تعليمية اما المدرس فيقوم بدور الموجه الذى يشجع الطلاب على التعبير عن مشكلاتهم التعليمية ، ثم على البحث عن حلول لهذه المشكلات فى هذه المصادر المتاحة ، ولهم أن يحددوا الطرق التى يفيدون بها من هذه المصادر ليخلقوا المشروعات الخاصة بهم(١) ويضرب مثلا لهذه الطرق بأنه فى يوم ما بدأ الطلاب التخطيط لما يحبون أو يعملوه ، ثم تكونت منهم مجموعة من خمسة طلاب تحاول أن تبحث فى موضوع عن المستعمرة البريطانية « هونج كونج » فاقترح عليهم المدرس كيف وأين يجردون المعلومات ، وبعد ذلك تنوع نشاطهم وانقسمت نفس المجموعة الى مجموعتين ، واحدة منها استعرضت فيلما ، وانتقلت من الفيلم الى كتاب فى نفس المكتبة .

وليس معنى ذلك أن عرض الافلام للمشاهدة الجماعية أصبح شيئا قديما ، ولكنه ليس هو الطريقة الأساسية الوحيدة للتعليم ، وأصبح يستخدم لا لعرض درس من المعلم ، ولكن ليشجع الطلاب قرادى أو

(1) Watler A. Witlich, and Charles F. Schuller Instru Clional Technology. Its Mature and use, Harper, Row, New York, 1973, P. 489.

مجموعات على البحث فى كل المصادر التعليمية . وهذا ينبه الى ضرورة استخدام أجهزة السينما ذات الشاشات الملتصقة . بمعنى انها لا تحتاج الى حجرة عرض خاص ، وينبه الى ضرورة الجمع بين الفيلم الثابت والكتاب ، والميكروفيلم ، والخريطة فى مكتبة واحدة ، وان توضع أجهزة مشاهدة الفيلم ، وقراءة الميكروفيلم ، فى قاعات القراءة العادية كما توضع الكتب ، وأجهزة الرؤية الفردية للصور الشفافة .

التعليم عن طريق انتاج الفيلم السينمائى :

اعتاد الطلاب ان يعبروا عن انفسهم بالكتابة او بالحديث شفاهاً او بهما معا عند الاستجابة لمتطلبات الخبرات التعليمية . دخلت الآن الى المدرسة طريقة اخرى مثيرة ، وهى التعبير بالفيلم السينمائى الذى ينتجه الطالب او المجموعة الصغيرة من الطلاب . وليس لذلك شيئاً صعباً فقد تيسرت الآن آلات التصوير الاوتوماتيكية ، والادوات البسيطة للحام الافلام ومعالجتها ، كما تيسر ايضا تحميصها بسهولة وفى وقت قصير جداً .

وقد لاحظ المربون ان هذا النوع من الاستجابات الفيلمية يتميز عن الاستجابات التحريرية والشفوية المعتادة بأنها تثير الطلاب بحتوتويهم عندما يأخذون فى التخطيط لما يصورون لى يعبروا عن افكارهم تعبيراً دقيقاً . هذا شىء هام فيما نسميه الثقافة البصرية «Visual Literacy» وقد عبر عن هذا رئيس لجنة تكنولوجيا التعليم فى تقريره المقدم الى الحكومة الامريكية بقوله :

« لقد ثبت ان ربط مشاهدة الافلام السينمائية بانتاج الفيلم (بواسطة الطلاب انفسهم) يخاطب الطلاب بطريقة لا تتوفر فى الكتاب المدرسى العادى وبخاصة الطلاب المحرومين ثقافياً(١) . ان هذا الانتاج الفيلمي تعليم قائم على أساس الاسهام الايجابى فى العملية التعليمية لاسباب عدة نجملها فيما يلى :

(1) «To Improve Learning» Presidential report by The Gom-mission on Instructional Technology, U.S. Government Printing ton D.C., 197. P. 68.

أن أنتاج فيلم سينمائي يبدأ بخطة أو ما يسمى قصة الفيلم «story board»، وتتكون قصة الفيلم من بطاقات صغيرة مقاس ١٣ x ١٨ سم على الأكثر ، تجمع بين الصور المراد تصويرها والكلمات المناسبة لها أن لزمّت ، ترتب هذه البطاقات متتالية في مشاهد ، وقد يتغير هذا الترتيب بمناقشة الطلاب ، ثم بعد استقرار الترتيب يصور الطلاب الموضوع ، وهنا فرصة لمناقشة علمية جادة .

يستعمل الطلاب حتى الأطفال آلة تصوير اتوماتيكية لتصوير المشاهد كما يستعملون القلم ، ولكن بطريقة مثيرة . ثم تأتي خطوة يتخذ فيها الطالب قرارا . وهي خطوة التوضيب «editing» ، حيث يرتب الطالب المشاهد المصورة ، ويعيد ترتيبها وتجميعها بطرق مختلفة حسب المعنى الذى يهدف اليه ، وفى هذا اسهام ايجابى فردى أو جماعى يدفع الى استجابات تعليمية ابتكارية ، منها مهارات ومعلومات واتجاهات .

الفيلم السينمائى والتعليم المبرمج :

لقد استحوزت امكانيات استخدام الفيلم التعليمى فى تحقيق الاهداف التعليمية عن طريق البرمجة على تفكير الكثير من المربين وخيالهم ، وقد دعا الى ذلك كثرة المتوفر منها ، والتطور الكبير الذى دخل على انتاجها ، وطواعيته للمتطلبات التعليمية ، فقد استخدم منتجو الافلام التعليمية التقنيات السينمائية الحديثة ، وبذلك امكنهم انتاج افلام عالية من حيث كفاءتها التعليمية وأكثر طواعية فى الاستخدام عن مثيلاتها منذ عشرين سنة .

كذلك قد ساعد تطوير التطبيق العلمى لنظريات التعليم سسواء فى التعليم المبرمج «Programed Instruction» وفى غير من جوانب التعليم على النظر الى الامكانيات المتاحة عن طريق الفيلم التعليمى .

اهم ما يراعى فى الفيلم التعليمى الذى يستخدم فى التعليم المبرمج وهو ضبط استجابات المتعلم لأن عليها تتوقف كمية التعليم التى يمكن أن يخرج

(1) Sullivan, H., Baker, R and Schutzr. classroom and Episodes for Teaching Psychotogical Principles.

بها المتعلم من الموقف التعليمى باستخدام الفيلم . ويجدر بنا أن نشير هنا الى نوعين من طرق ضبط الاستجابات تمهيدا لعرضنا القادم « لوصفات » الفيلم التعليمى الذى يستخدم فى التعليم البرنامجى .

النوع الأول هو الضبط الخارجى ، وهو التحكم الذى يمارسه منظم البرامج التعليمية على سلوك المتعلم ، ويشمل كل الوسائل التى يستخدمها المعلم ليضمن مشاهدة المتعلم أو بتعبير أدق يضمن انتباه المتعلم الى شاشة العرض عند ظهور مشاهد الفيلم كما يتيح الفرصة لهذه المشاهدة ، ويشمل هذا النوع أيضا الوسائل الأكاديمية المتصلة بالفيلم مثل ما يكلف به المعلم التلاميذ من أسئلة أو اختبارات متعلقة بموضوع الفيلم .

أما النوع الثانى فهو الضبط الداخلى ، وهو التحكم فى استجابات المتعلم عن طريق المثيرات الموجودة فى الفيلم نفسه ، حيث تكون استجابات المتعلم لها هى الأنشطة الوسيطة أو النهائية المؤدية الى تحقيق الهدف المتوقع من الفيلم وبذلك التعرف لا يدخل فى الضبط الداخلى قوة الفيلم على دفع المتعلم الى مشاهدة الفيلم أو الانتباه اليه .

هذا النوع الثانى من الضبط هو الذى يميز الفيلم التعليمى الصالح للتعليم البرنامجى عن غيره من الافلام التعليمية ، حيث يخطط مخرج الفيلم انتاجه ليستحث استجابات مقصودة من المتعلم عن طريق الافادة بتطبيق بعض أساسيات عملية التعليم ، وبذلك نستطيع أن نقتبأ باحتمال كبير بوقوع هذه الاستجابات .

لقد حاولت مجموعة الباحثين فى جامعة ولاية اريزونا (١) الأمريكية عام ١٩٦٦ انتاج فيلم تعليم برنامجى ، وجربته فى تعلم مواد دراسية مختلفة . فهل يمكن أن تسهم كليات التربية عندنا بالاشتراك مع ادارة الوسائل التعليمية بوزارة التعليم أو مع غيرها من جهات الانتاج السينمائى المهمة بالتعليم فى انتاج افلام برنامجية تسهل التعليم الذاتى عندنا فى مصر .

(1) Schutz, R. Barker, R. and Garlach, V. «Measurement Procedures Programmed Instruction, final Research Report, NDEA, Title VII Project No. 909 Washington, D.C. us office of Education, 1964.

مواصفات الفيلم البرنامجى :

لكى ننتج فيلما صالحا للتعليم البرنامجى علينا أن نحقق أهداف الفيلم السلوكية تحديدا اجرائيا ، بمعنى تحديد السلوك الذى يبدو من المتعلم بعد مشاهدة الفيلم بطريقة تمكن المعلم من أن يميز بين المتعلم الذى أفاد من الفيلم — تعلم من الفيلم — ومن لم يتعلم منه . بهذا التحديد نتمكن من استخدام الفيلم المنتج بطريقة منتظمة لينمى فى المتعلم أواع السلوك المرغوبة سواء كانت بسيطة أو نهائية ، ونتمكن أيضا من مشاهدة سلوك المتعلم لنعرف هل تعلم أم لم يتعلم .

بعد ذلك نحدد ظروف المثيرات الضرورية لتحقيق هذه الأهداف ، ويتم ذلك عن طريق استخدام ما سماه «جرلاش Gerlach» وزميلاه (١) المواصفات التعليمية «struotional specifications» ثم تخطيط البرنامج مبينا على هذه المواصفات .

فى هذا البرنامج تتضح المثيرات المصورة ، والمثيرات الصوتية مرتبة ترتيبا تتابعيا حسب مشاهد الفيلم وتتابعاته Sequences التى قد تطول وتقتصر وفق المواصفات الموضوعية للعلم . ويكون هذا البرنامج دليل كل من مصور الفيلم ومخرجه .

ويحسن هنا التنبيه الى أهمية الصورة للكلمة وكذلك أهمية الكلمة فى موضعها من الصورة أى سبقتها أو تأخرها عنها — فقد اتضح ان ما كنا نسميه فى عالم الفيلم السينمائى بأسبقية الصورة «Picture Primocy» شيئا غير ثابت الأثر فى الفيلم المبرمج .

وهكذا نرى امكانيات التجريب باستخدام الافلام التعليمية للملاحقة الفنيين فى صناعة السينما . هذا من ناحية ومن ناحية أخرى نجد أن توفر أجهزة عرض أفلام السينما مقاس ٨ مم فى السوق بأثمان رخيصة اذا قورنت بأجهزة السينما العادية ١٦ مم ، وما يترتب على استخدامها من رخص الافلام التعليمية المستخدمة معها أيضا ، دافع ثان يشجع على التجريب وخصوصا فى مرحلة التعليم الجامعى حيث الاعداد الكبيرة من الطلاب وقلة أعضاء هيئة التدريس ، وحيث الهدف هو اعتماد الطلاب على أنفسهم فى التعليم ليتعودوا البحث وليتعلموا التعليم المستمر فى الحياة .

دراسة حول التحليل البايوميكانيكي لوضع الارتكاز الأول في جبار دفع الجلة

الدكتورة/ اقبال كامل محمد
كلية التربية الرياضية للبنات
جامعة حلوان

مقدمة البحث :

يعتبر الهدف الأساسي من تطوير طريقة الاداء الفنية لسباق دفع الجلة من الوضع الامامي الى الحجلة الجانبية ثم الى الحجلة الخلفية والدوران هو اطلالة مسار الجلة قبل انطلاقها من يد المتسابقة وذلك لاكسابها العجلة في مسافة أطول مما يؤدي الى زيادة سرعة الانطلاق تبعا لمبدأ هخوموث . خصوصا وأن سرعة الانطلاق تعتبر من أهم العوامل التي تساعد على زيادة مسافة الرمية .

وحيث أن المسار الحركي لسباق دفع الجلة يتكون من :

- ١ - وضع الارتكاز الأول .
- ٢ - الحجلة .
- ٣ - وضع الارتكاز الثاني .
- ٤ - الدفع .

ولقد قامت الباحثة في دراستها لفيل درجة الدكتوراه بتحليل بايوميكانيكي لوضع الارتكاز الثاني ، وأثناء قيامها بهذه الدراسة اتضح لها أهمية وضع الارتكاز الأول ، باعتباره جزء من المسار الحركي لهذا السياق . لذا فكرت الباحثة في اجراء هذه الدراسة حول الارتكاز الأول .

ولقد لاحظت الباحثة أن بعض المدربين يعتبرون وضع الوقوف ثنى ركبة قدم الارتكاز هو بداية الحركة (الارتكاز الأول) بينما يعتبر البعض الآخر أن وضع بداية الحركة هو الوضع المنخفض .

كما لاحظت أيضا من منحنيات السرعة بإيجادها لبعض المتسابقات أن هناك انخفاض في السرعة في بداية المنحنى أى في الجزء الذى يوضح سرعة مرحلة الارتكاز الأول عند البدء من الوقوف ثنى ركبة قدم الارتكاز ، رغم أنه كان من المفروض أن تدرج منحنى السرعة والعجلة في الارتفاع وفقا لمبدأ تصاعد القوى لهخموت .

من هنا فكرت الباحثة في إجراء هذه الدراسة العلمية التي تهدف الى تحليل للسرعة في مركبتها في وضع الارتكاز الأول للوقوف على أنسب وضع يمكن أن تحصل منه على أفضل سرعة في مركبتها الأفقية حيث أن هذا السباق يحتاج الى السرعة في مركبتها الأفقية بصورة أكبر من المركبة الرأسية . ومن هنا كانت هذه الدراسة تهدف أصلا الى الوصول بجزء من المسار الحركى لسباق دفع الجلة (وهو وضع الارتكاز الأول) الى صورة أفضل تسهم في تحسين النتيجة النهائية للسباق والتقدم بالأرقام القياسية.

أهداف البحث :

يهدف هذا البحث الى :

١ - دراسة تحليلية لوضع الارتكاز الأول (من الوقوف ثنى ركبة قدم الارتكاز ومن الوضع المنخفض) وذلك بهدف الوقوف على نقط الضعف والقوة في كل منهم .

٢ - اختيار الوضع الأفضل الذى يضمن تجميع مقادير أكبر من القوى لاستغلالها فيما بعد لصالح المرحلة الثانية (الحجلة) وذلك لضمان استمرار تصاعد القوى طبقا لمبدأ هخموت .

٣ - اقتراح بعض العوامل التي يجب أن تراعى في وضع الارتكاز الأول والناجمة من التحليل البايوميكانيكى لهذا الوضع ، والتي تضمن الاستخدام الأمثل للقوى في اتجاهها السليم .

فروض البحث :

ولتحقيق هذه الأهداف وضعت الباحثة عدة قروض وذلك لتسهيل الدراسة والبحث وهي :

١ - أن وضع الارتكاز الأول باعتباره جزء من المسار الحركي لسباق دفع الجلة تأثير على باقى أجزاء المسار وبالتالي على النتيجة النهائية للسباق لذا فهو يحتاج الى دراسة تحليلية .

٢ - أن هناك وضع للارتكاز الأول (سواء من الوقوف ثنى ركبة قدم الارتكاز ، أو من الوضع المنخفض) يعتبر هو الوضع الافضل ميكانيكيا لضمان تحسين هذا الجزء من المسار لهذا السباق .

٣ - أن هناك بعض العوامل البايوميكانيكية يجب مراعاتها فى هذا الوضع حتى نضمن الاستخدام الأمثل للقوى فى اتجاهها السليم .

أسلوب البحث :

وقد قامت الباحثة فى سبيل اجراء هذه الدراسة بالآتى :

١ - دراسة تحليلية لمنحنيات المسار والسرعة والعجلة لمركز ثقل عينة من بطلات سباق دفع الجلة من بعض الدول العربية باعتبارهن يمثلن أعلى مستوى للاداء وعددهن تسعة .

٢ - دراسة تجريبية على عينتين من أبطال وبطلات الفريق القومى ودرجة أولى لسباق دفع الجلة ، وقامت الباحثة بتسجيل ٦ محاولات لكل منهم بحيث تؤدي المائة منهم من البدء من وضع الوقوف ثنى ركبة قدم الارتكاز ، وثلاثة من الوضع المنخفض ، ثم المقارنة بين النتائج .

ومن نتائج الدراسة التحليلية ، ونتائج التطبيق العملى ، وكذا بالاستناد الى الأسس النظرية لتحليل القوى أمكن التوصل الى الوضع الافضل الذى يجب اعتباره وضع الارتكاز الأول لسباق دفع الجلة ، كما أمكن ايجاد العوامل ذات الأثر الفعال التى يجب مراعاتها فى هذا الوضع لتسهم فى تحقيق نتائج افضل .

ومن هذه الدراسات أمكن التوصل الى الاستنتاجات الآتية :

١ - حيث أن عنصر السرعة يعتبر من أهم العوامل التي تساعد على زيادة مسافة الرمية وخصوصا المركبة الأفقية للسرعة والتي يكون الاحتياج اليها أكبر لزيادة مسافة الرمية فقد وجد أنه يمكن الحصول عليها عن طريق :

- (أ) سقوط مركز الثقل للخلف في نهاية وضع الارتكاز الأول .
- (ب) انتقال مركز الثقل أفقيا مع الحركة الدوارية في نهاية وضع الارتكاز الثاني عند بدء عملية الدفع .
- (ج) طريقة دفع القدمين للارض أثناء عملية التخلص من الاداء أى أن:
ع الأفقية للانطلاق = ع الأفقية المكتسبة من وضع الارتكاز الأول +
ع الأفقية المكتسبة من وضع الارتكاز الثاني + ع الأفقية المكتسبة من دفع القدمين للارض أثناء التخلص .

٢ - وعلى ذلك فقد وجد ان بدء الحركة من وضع الوقوف ثنى ركبة قدم الارتكاز يستنفذ فيه مقدار من القوى لا قيمة له حيث انه لا يوجد سوى تأثيرا عموديا أى انه يهم بصورة أكبر في تزايد السرعة العمودية وهذا ليس مطلوب في سباق دفع الحلة حيث يكون الاحتياج الأكبر للمركبة الانائية للسرعة .

٣ - ان بدأ الحركة من الوضع المنخفض هو لأفضل حيث يبدأ بعده الحلة مباشرة أى انه يعتبر بدأ اكتساب السرعة في اتجاهها السليم (الاتجاه الأفقى - اتجاه الدفع) .

٤ - يجب أن يكون مركز الثقل في بداية وضع الارتكاز الأول واقعا داخل مساحة الارتكاز (قدم الارتكاز) وقريب من الأرض وذلك عن طريق خفض المقعدة لأسفل وادخالها للداخل .

٥ - كلما كان إسقاط مركز الثقل للخلف في نهاية وضع الارتكاز الأول أكبر كلما أدى ذلك الى زيادة المركبة الأفقية للسرعة في المرحلة التالية (مرحلة الحلة) .

٦ - كلما كان انتقال مركز الثقل أثناء إسقاطه للخلف في نهاية مرحلة الارتكاز الأول في خط مستقيم تقريبا كلما كان ذلك أفضل حيث يساعد ذلك في الحصول الى مركبة أفقية للسرعة أكبر .

التوصيات

توصيات خاصة بتطبيق نتائج البحث :

نظرا لأن نتائج هذه الدراسة قد أثبتت أن لوضع الارتكاز الأول أهمية كبرى باعتباره جزء من المسار الحركى لسباق دفع الجلة ، وأنه يمكن أن يسهم بصورة واضحة فى اكتساب الاداة سرعة الانطلاق خصوصا فى مركبتها الأفقية ، وحتى يمكن الاستفادة من مثل هذه الدراسة فى الفاحصة التطبيقية العملية توصى الباحثة بالتالى :

١ - الغاء وضع الوقوف ثنى ركبة رجل الارتكاز واعتبار الوضع المنخفض هو وضع الارتكاز الأول الذى تبدأ منه الحركة فى سباق دفع الجلة .

٢ - أن يكون عنصر السرعة هو أحد العناصر الهامة التى يجب التركيز على تنميتها عند التدريب لسباق دفع الجلة .

٣ - أن يراعى التركيز على زيادة المركبة الأفقية للسرعة أثناء الحركة عبر الدائرة ويسهم وضع الارتكاز الأول فى زيادة هذه المركبة اذا ما روعى فيه الآتى :

(١) الاهتمام بأن يقع مركز الثقل فى بداية وضع الارتكاز الأول داخل المساحة المرتكز عليها ، وأن يكون قريب من الأرض ، ويكون ذلك عن طريق خفض المقعدة لأسفل وادخالها للداخل .

(ب) أن يسقط مركز الثقل للخلف فى نهاية وضع الارتكاز الثانى بحيث مرجحة الرجل الحرة للخلف فى خط مستقيم تقريبا قبل أداء الحجلة . يصل الى أبعد مسافة ممكنة عن نقطة الارتكاز ، ويكون ذلك عن طريق

(ج) أن تكون حركة مركز الثقل أثناء مرجحة الرجل الحرة للخلف فى خط مستقيم تقريبا .

٤ - زاوية ركبة قدم الارتكاز يجب أن تكون حادة لأن ذلك يساعد فى الحصول على سرعة أكبر فى مركبتها الأفقية أثناء مرحلة الحجلة .

النمط الجسمي وعلاقته بالأنشطة الرياضية المختلفة

دكتورة فضيلة حسين يوسف سري
كلية التربية الرياضية للبنات
جامعة حلوان

أهمية البحث :

اكتشاف الأنماط الجسمية المناسبة لها أهمية كبيرة لتكوين صفوف من الأبطال المتأهلين للأنشطة الرياضية المختلفة مثل الجمباز والسباحة والتنس وتنس الطاولة وكرة السلة وكرة اليد والكرة الطائرة . ومعرفة هذه الحقائق ، تساعد على اختيار لاعبات لائقات لهذه الأنشطة الرياضية دون بذل وقت وجهد ضائعين في التدريب .

من هذا المنطلق ظهرت أهمية هذه الدراسة في محاولة للكشف عن النمط الجسمي المناسب للاعبات الدرجة الأولى للأنشطة الرياضية المختلفة .

هدف البحث :

تهدف هذه الدراسة الى :
الكشف عن الأنماط الجسمية المناسبة للأنشطة الرياضية المختلفة .

مسلّمات البحث :

١ — معادلة شيلدون المستخدمة في هذه الدراسة ذات معسامل
صدق عال .

٢ - القياسات المستخدمة للحصول على نتائج الدراسة وهى السن

والطول والوزن موضوعية قامت الباحثة بإجرائها .
فروض البحث :

١ - النمط السمين العضلى هو انسب الانماط الجسمية للاعبات الأنشطة الرياضية الفردية والزوجية مثل (المجداز ، سباحة المسافات القصيرة ، التنس ، تنس الطاولة) .

٢ - النمط العضلى السمين هو انسب الانماط الجسمية للاعبات الأنشطة الرياضية الجماعية مثل (كرة السلة ، اليد ، الطائرة) .

العينة :

اختارت الباحثة ٦٣ لاعبة من الدرجة اولى يمارسن أنشطة المجداز ، سباحة المسافات القصيرة ، التنس ، تنس الطاولة، كرة السلة، كرة اليد ، الكرة الطائرة موزعات كالاتى

١ - المجداز	١٤ لاعبة
٢ - سباحة المسافات القصيرة	٥ لاعبات
٣ - التنس	٢ لاعبة
٤ - تنس الطاولة	٤ لاعبات
٥ - كرة السلة	١٢ لاعبة
٦ - كرة السلة	١٢ لاعبة
٧ - كرة اليد	١٤ لاعبة
المجموع	٦٣ لاعبة

منهج البحث :

استخدمت الباحثة منهج دراسة الحالة ، حيث تم قياس أطوال اللاعبات بالبوصة ، والأوزان بالرطل ويمثل الرقم الناتج عن استخدام معادلة شيلدون .

$$\frac{\text{الطول (بوصة)}}{\text{الوزن (رطل)}} = \text{م}$$

مفتاحا لمعرفة نمط جسم كل فرد على حدة من خلال مقارنتها بجدوال وضعها شيلدون كدليل للأنماط الجسمية . وقد استخدمت الباحثة جداول التوزيع التكرارى والنسب المئوية واختبار مربع كاي . واتخذت الباحثة مستوى دلالة ٥.٠ ر. للتحقق من معنوية النتائج الاحصائية فى كل البحث .

نتائج البحث وتفسيرها :

١ - الأنشطة الرياضية الفردية والزوجية (الجيمز ، سباحة المسافات القصيرة ، التنس ، تنس الطاولة) .

تميزت لاعبات الأنشطة الرياضية الفردية والزوجية بالأنماط الجسمية التالية :

(١) الجيمز النمط الجسمى سمين عضلى كان السمة الغالبة ثم يليها العضلى النحيف ثم العضلى السمين .

(ب) سباحة المسافات القصيرة عضلى سمين كان السمة الغالبة .

(ج) التنس سمين عضلى وعضلى سمين .

(د) تنس الطاولة : النمط الجسمى سمين عضلى كان السمة الغالبة ثم سمين متطرف وعضلى سمين وبذلك يكون قد نحقق الفرض الاول جزئيا وهو النمط السمين العضلى هو انسب الانماط الجسمية للأنشطة الفردية والزوجية كالجيمز وسباحة المسافات القصيرة والتنس وتنس الطاولة .

٢ - الأنشطة الرياضية الجماعية (كرة السلة ، كرة اليد ، الكرة الطائرة) تميزت لاعبات الأنشطة الرياضية الجماعية بالأنماط الجسمية التالية :

(١) كرة السلة : النمط الجسمى عضلى سمين كان السمة الغالبة يليها سمين عضلى يليها سمين ثم عضلى نحيف ثم سمين نحيف .

(ب) كرة اليد : النمط الجسمى عضلى سمين كان السمة الغالبة يليها سمين عضلى ثم عضلى ثم عضلى نحيف .

(ج) **الكرة الطائرة النمط الجسمى** عضلى سمين كان السمة الغالبة عليها العضلى بالنسبة للأنشطة الرياضية الجماعية أجمعت على أن النمط هو العضلى السمين للثلاث لعبات .

وبذلك يكون قد تحقق الفرض الثانى وهو (النمط العضلى السمين هو أنسب الأنماط الجسمية للاعبات الأنشطة الجماعية مثل كرة السلة ، اليد ، الطائرة) .

فى ضوء نتائج هذه الدراسة يمكن التوصية بما يلى :

١ - الاستعانة بالأنماط الجسمية المختلفة فى توجيه الأفراد للأنشطة الرياضية وفق النمط الجسمى المناسب لكل نشاط رياضى .

٢ - اختيار اللاعبات الناشئات للأنشطة الرياضية المختلفة بما يناسبها من أنماط جسمية ، مما يساعد على سرعة وسهولة الوصول لمستوى الدرجة الاولى .

حالة ما قبل بداية الاختبار العملى

واثرها على بعض مظاهر الانتباه لدى طلاب الصف الرابع

بكلية التربية الرياضية للبنين بالقاهرة

دكتور عبد الحميد احمد محمد
كلية التربية الرياضية للبنين بالقاهرة
جامعة حلوان

مقدمة

تعتمد دول العالم فى تقدمها وتطورها على اساليب التنمية الشاملة،
والتي تقوم على عنصرين أساسيين هما : العنصر البشرى والعنصر
المادى ، حيث يمتزج هذين العنصرين امتزاجا كيميائيا فى نشاط المجتمع
لاحداث التقدم الاقتصادى والحضارى . وقد شوهذ من تجارب الدول
المتقدمة ، أن الاستثمار فى الموارد البشرية يعتبر من أهم عناصر الانطلاق
نحو التنمية الاقتصادية .

ولما كانت العملية التربوية من الأسس الهامة فى مجال التنمية الشاملة
للفرد ، فقد كان التسابق فى مجال البحث العلمى فى هذا المجال بين دول
العالم ، للوصول بالفرد الى أعلى مستوى ممكن من التقدم والتطور ، يمكنه
من العطاء والمساهمة فى تنمية المجتمع .

ولهذا فقد تناولنا فى هذا البحث ، أحد المشاكل المرتبطة بالمجال
التربوى والمتعلقة بحالة ما قبل بداية الاختبار العلمى ، واثرها على بعض
المظاهر النفسية لدى طلاب كلية التربية الرياضية للبنين بالقاهرة :

أهمية البحث

تعتبر العمليات العقلية العليا كالانتباه والادراك والتصوير والتوقع والتفكير والتذكر من أهم الموضوعات الحديثة في مجال علم النفس الرياضي، لما لها من تأثير كبير على سلوك اللاعب الحركي وانفعالاته واستجاباته خلال ممارسة الأنشطة الرياضية المختلفة .

وقد تناول الكثير من الباحثين موضوع الانتباه بالبحث والدراسة ، حيث أثبتت دراساتهم وأبحاثهم أثره الكبير على الأنشطة الرياضية المختلفة وعلى سلوك اللاعب ، وخاصة في حالة الارتباط بالمواقف الانفعالية كحالة ما قبل بداية المنافسات وأثناءها .

إلا أنه حتى الآن لم يتطرق أي باحث إلى معرفة الارتباط العكسي في هذه العلاقة ، وهو أثر الموقف الانفعالي كحالة ما قبل البداية على ظاهرة الانتباه ، مما دعا الباحث إلى التطرق لهذا الموضوع في محاولة لتفسير حالة ما قبل بداية الاختبار العملي كموقف انفعالي ، وأثرها على بعض مظاهر الانتباه لدى طلاب الصف الرابع بكلية التربية الرياضية للبنين بالقاهرة .

أهداف البحث

تحددت أهداف البحث في النقاط التالية :

- ١ - التعرف على أثر حالة ما قبل بداية الاختبار العملي في الملائمة « كموقف انفعالي » على مظهر حدة الانتباه لدى الطلاب .
- ٢ - التعرف على أثر حالة ما قبل بداية الاختبار العملي في الملائمة « كموقف انفعالي » على مظهر توزيع الانتباه لدى الطلاب .

٣ — التعرف على اثر حالة ما قبل بداية الاختبار العملى فى الملائكة « كموقف انفعالى » على مظهر حدة الانتباه لدى بعض الملائكين من الطلاب .

٤ — التعرف على اثر حالة ما قبل بداية الاختبار العملى فى الملائكة « كموقف انفعالى » على مظهر توزيع الانتباه لدى بعض الملائكين من الطلاب .

٥ — المقارنة بين اثر حالة ما قبل بداية الاختبار العملى فى الملائكة « كموقف انفعالى » على مظهرى حدة وتوزيع الانتباه لدى الملائكين من الطلاب وغيرهم من غير الملائكين .

فروض البحث

١ — يتأثر مستوى مظهر حدة الانتباه لدى الطلاب تأثرا سلبيا بحالة ما قبل بداية الاختبار العملى فى الملائكة .

٢ — يتأثر مستوى مظهر توزيع الانتباه لدى الطلاب تأثرا سلبيا بحالة ما قبل بداية الاختبار العملى فى الملائكة .

٣ — يقل تأثر مظهرى حدة وتوزيع الانتباه لدى الملائكين من الطلاب بحالة ما قبل بداية الاختبار العملى فى الملائكة عن غيرهم من غير الملائكين .

اجراءات البحث

أولا — عينة البحث :

تم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية من بين طلاب الصف الرابع بكلية التربية الرياضية للبنين بالقاهرة حيث اشتملت العينة على مجموعتين :

(أ) مجموعة الملائكين من الطلاب (ملاكموا الدرجة الأولى) وكان عددها ١٠ طلاب .

(ب) مجموعة من غير الملائكين من الطلاب وكان عددها ٤ طلاب .

وقد روعى فى اختيار عينة البحث العوامل التالية :

١ — جميع الطلاب يتمتعون بمستوى صحى سليم طبقا للكشف الطبى .

٢ — جميع الطلاب متساويين من حيث العمر الزمنى .

٣ — جميع الطلاب متساويين من حيث المستوى العلمى والثقافى .

ثانيا — أداة البحث :

استخدمنا فى هذا البحث اختبارات التصحيح والمعروفة باسم (بوردون انفليموف) ، والتي تعتبر من الاختبارات الشائعة والدقيقة فى اظهار مستوى حدة وتوزيع الانتباه لدى الفرد .

وقد قام عدد من العلماء والباحثين بتغيير وتطوير اختبارات التصحيح (مثال ايفاموف — سمالنسكى أ. ج .) عندما استخدمنا هذه الاختبارات فى دراسة نشاط العمليات العقلية العليا .

وصف نموذج الاختبار :

الاختبار عبارة عن نموذج مطبوع على ورق أبيض يشتمل على (٣١) واحد وثلاثين سطرا من الحروف الروسية (وهى قريبة من الحروف الانجليزية) ، ويتكون كل سطر من (٤٠) اربعون حرفا . وبذلك يكون مجموع ما يحتويه النموذج من الحروف ١٢٤٠ حرفا .

وقد تم توزيع حروف السطر الواحد فى شكل مجموعات تتكون كل مجموعة من (٣ — ٥) أحرف . وقد وضعت حروف هذه الاختبارات بترتيب وتسلسل مقنن وروعى فى وضعها ان تكون غير منتظمة التوزيع وغير متساوية حتى يمكن تفادى احتمالات حفظها .

تعليمات وطريقة تطبيق اختبار حدة الانتباه :

— عندما يصدر الباحث الأمر (ابدأ) ، يقوم فى نفس اللحظة ومع النداء بتشغيل ساعة الإيقاف التي معه .

— فلى نفس الوقت عند سماع المختبر للامر (ابدأ) ، يقوم ~~بشطب~~ بوضع نموذج الاختبار ويبدأ فوراً فى البحث والشطب للحرفان (BC) بوضع خط مائل عليهما .

— يقوم المختبر بالهزور بنظره بدقة وىانتباه وبسرعة على نموذج الاختبار سطرا سطرا من أعلى الى أسفل ومن اليسار الى اليمين .

— يحاول المختبر بقدر الامكان شطب أكبر عدد ممكن من الحروف المطلوب شطبها (BC) بأسرع ما يمكن وبأقل عدد من الأخطاء ، مراعىا عدم ترك أو اغفال أيا من الحروف المطلوب شطبها أو شطب أيا من الحروف الغير مطلوب شطبها .

— زمن الاختبار دقيقة واحدة فقط .

طريقة تطبيق اختبار توزيع الانتباه :

تم تطبيق اختبار توزيع الانتباه بنفس الطريقة المستخدمة فى اختبار حدة الانتباه مع ادخال عامل اضاءة كعنصر آخر مطلوب توزيع الانتباه اليه فى نفس الوقت مع العنصر الأول الموجود فى الحدة ، حيث يرمز للحدة فى هذه الحالة بالرمز U_2 .

فعند سماع المختبر للامر (ابدأ) ، يقوم بقلب نموذج الاختبار ويبدأ فوراً فى البحث والشطب على الحرفان (BC) بوضع خط مائل عليهما وأيضاً يقوم فى نفس الوقت باحصاء عدد الومضات الضوئية التى سقطت أمامه على ورقة النموذج من لحظة بدء الاختبار حتى الإشارة بالتوقف . وقد تحددت الومضات الضوئية بمعدل ٣٥ ومضة فى الدقيقة . وفى هذه الحالة يتطلب من المختبر توزيع انتباهه الى عاملين رئيسيين فى وقت واحد ، احدهما شطب الحروف (BC) والآخر احصاء عدد الومضات الضوئية .

تفسير نتائج البحث

أولاً : أثبتت الدراسة صحة الفرض الأول ، حيث وجد انخفاض فى مستوى مظهر حدة الانتباه لدى الطلاب قبل أداء الاختبار العلى فى الملائمة عن مستواه بعد أداء الاختبار نتيجة تأثيرهم بحالة ما قبل بداية الاختبار ، جدول (١) .

جدول (١)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودالاتها لمستوى
مظهر حدة الانتباه قبل أداء الاختبار العملي وبعد أداء الاختبار العملي

البيان	قبل الاختبار		بعد الاختبار		الفرق بين المتوسطين	ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع			
حدة الانتباه	٧٢,٧	$\pm ٢,٧$	٨٣,٧	$\pm ١٣,٣$	١١	٥,٢	٠,٠١

يتضح من الجدول (١) أن متوسط مستوى مظهر حدة الانتباه قبل أداء الاختبار العملي ، ٧٢,٧ بانحراف معياري قدره $\pm ٢,٧$ ، بينما بلغ متوسط المستوى بعد أداء الاختبار العملي ٨٣,٧ بانحراف معياري قدره $\pm ١٣,٣$ ، حيث كانت (ت) ٥,٢ ذات دلالة معنوية عند مستوى (٠,٠١) ، أي أن الفروق حقيقية ولا ترجع للصدفة .

ثانيا : أثبتت الدراسة صحة الفرض الثاني ، حيث وجد انخفاض في مستوى مظهر توزيع الانتباه لدى الطلاب قبل أداء الاختبار العملي في الملائمة من مستواه بعد أداء الاختبار ، نتيجة تأثرهم بحالة ما قبل بداية الاختبار ،
جدول (٢) .

جدول (٢)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودالاتها لمستوى
مظهر توزيع الانتباه قبل أداء الاختبار العملي وبعد أداء الاختبار العملي

البيان	قبل الاختبار		بعد الاختبار		الفرق بين المتوسطين	ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع			
دلالة التوزيع	٥,٤	$\pm ٤,١$	١١,٦	$\pm ٧,٣$	٦,٢	٤,٧	٠,٠١
انحراف التوزيع	٣,٤	$\pm ٣,٥$	٩,٤	$\pm ٤,٣$	٦	٦,٧	٠,٠١

يتضح من الجدول (٢) أن متوسط مستوى مظهر توزيع الانتباه (دلالة التوزيع) قبل أداء الاختبار العملي قدره بانحراف معياري قدره ± ٤١ ، بينما كان متوسط المستوى بعد أداء الاختبار العملي ١١٦ بانحراف معياري قدره ± ٧٣ ، حيث كانت (ت) (٤٧) ذات دلالة معنوية عند مستوى (١.٠) ، أي أن الفروق حقيقية ولا ترجع للصدفة .

بينما بلغ متوسط مستوى مظهر توزيع الانتباه (انحراف التوزيع) قبل أداء الاختبار ، ٣٤ بانحراف معياري قدره ± ٣٥ ، والمتوسط بعد أداء الاختبار ٩٤ بانحراف معياري قدره ± ٤٣ ، وكان الفرق بين المتوسطين قبل وبعد أداء الاختبار (٦) معنويا عند مستوى (١.٠) أي أن الفروق حقيقية ولا ترجع للصدفة .

ثالثا : أثبتت الدراسة صحة الفرض الثالث ، حيث كان تأثير مستوى مظهرى حدة وتوزيع الانتباه لدى الملاكين من الطلاب ببحالة ما قبل بداية الاختبار العملي أقل من تأثير مستواهما لدى غيرهم من غير الملاكين ، جدول (٣ ، ٤) .

جدول (٣)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودالاتها لمستوى مظهر حدة الانتباه بين الملاكين وغير الملاكين من الطلاب

البيان	الملاكين		غير الملاكين		الفرق بين المتوسطين	ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع			
حدة الانتباه	٨٦,٨	$\pm ٩,٩$	٥٥,٩	$\pm ٣,٨$	٣٠,٩	٨,٨	٠,٠٠١

يتضح من الجدول (٣) أن متوسط مستوى مظهر حدة الانتباه لدى مجموعة الملاكين من الطلاب قبل أداء الاختبار ٨٦,٨ بانحراف معياري قدره $\pm ٩,٩$ ، بينما كان لدى مجموعة الطلاب غير الملاكين ٥٥,٩ بانحراف معياري قدره $\pm ٣,٨$ ، حيث كانت (ت) (٨,٨) ذات دلالة معنوية عند مستوى (١.٠) لصالح الملاكين . أي أن الفروق حقيقية ولا ترجع للصدفة .

جدول (٤)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودالاتها
لمستوى مظهر توزيع الانتباه بين الملاكين وغير الملاكين من الطلاب

البيان	الملاكين		غير الملاكين		الفرق بين المتوسطين	ت	مستوى الدلالة
	ع	م	ع	م			
دلالة التوزيع	٤,٤	$2,9 \pm$	١٠,٥	$4,9 \pm$	٦,١٩	٣,٤	٠,٠١
انحراف التوزيع	٢,١	$1 \pm$	٧,٦	$4,9 \pm$	٥,٥	٣,٢	٠,٠١

يتضح من الجدول (٤) أن متوسط مظهر توزيع الانتباه (دلالة التوزيع) لدى الملاكين قبل أداء الاختبار $4,4 \pm 2,9$ بانحراف معياري قدره $2,9 \pm$ ، بينما كان المتوسط لدى غير الملاكين $10,5 \pm 4,9$ بانحراف معياري قدره $4,9 \pm$ ، حيث كانت (ت) (٣,٤) ذات دلالة معنوية عند مستوى (٠,٠١) لصالح الملاكين . أي أن الفروق حقيقية ولا ترجع للصدفة .

وبلغ متوسط مستوى مظهر توزيع الانتباه (انحراف التوزيع) قبل أداء الاختبار لدى الملاكين $2,1 \pm 1$ بانحراف معياري قدره $1 \pm$ بينما بلغ المتوسط لدى غير الملاكين $7,6 \pm 4,9$ بانحراف معياري قدره $4,9 \pm$. وكان الفرق بين متوسطيهما (٥,٥) معنويا عند مستوى (٠,٠١) لصالح الملاكين . أي أن الفروق حقيقية ولا ترجع للصدفة .

الوصيات

بناء على ما أجمع عليه الكثير من العلماء من أهمية مظاهر الانتباه المختلفة في حياة الفرد بصورة عامة ، وبناء على ما جاء بالدراسات النظرية للبحث من أهمية مظهرى جذة وتوزيع الانتباه بالنسبة للطلاب وخاصة أثناء الاختبارات العملية ، واستنادا إلى ما تشير إليه نتائج البحث واستخلاصاته ، فإنه يمكننا أن نوصى بالآتى :

١ - الاهتمام بالناحية التطبيقية للمواد العملية بكليات التربية الرياضية وإعادة النظر فى اللوائح الداخلية لها بهدف زيادة عدد الساعات المقررة والدرجات المخصصة للمواد العملية ، حتى يمكن الارتفاع بمستوى العملية التعليمية وتنظيمها واستيعاب الطلاب واتقانهم للمهارات الحركية المختلفة ، الأمر الذى يؤدى الى عدم تأثرهم بحالة ما قبل بداية الاختبارات وما يصاحبها من توترات واضطرابات نفسية ، حيث أن نتائج البحث أثبتت أنه كلما ارتفع مستوى الطالب من الناحية العملية فى نشاط رياضى معين ، كلما قل تأثيره بحالة ما قبل بداية الاختبار فى هذا النشاط .

٢ - ضرورة اهتمام أعضاء هيئات التدريس فى كليات التربية الرياضية بالتدريبات التطبيقية التى تعمل على رفع مستوى مظهرى حدة وتوزيع الانتباه خلال المحاضرات العملية التى يتم فيها تعليم المهارات الحركية للأنشطة الرياضية المختلفة ، نظرا لأهمية هذين المظهرين بالنسبة للطلاب ، حيث يعملان على سهولة ودقة وسرعة استيعاب واتقانه لهذه المهارات ، وأيضا بالنسبة للأنشطة الرياضية نفسها (المواد العملية) حيث أنه كلما ارتفع مستوى هذين المظهرين لدى الطالب ، كلما ارتفع مستواه فى الأنشطة الرياضية المختلفة ، وكلما قل تأثيرهما بحالة ما قبل بداية الاختبار .

٣ - التمهيد بإجراء اختبار عملى مماثل للاختبار النهائى للمواد العملية وقبله بأسبوع تقريبا ، حتى يتعود الطالب على مثل هذه المواقف وتصبح عادية بالنسبة له ، وحتى يمكن إزالة التوترات النفسية المصاحبة لحالة ما قبل بداية الاختبارات العملية .

٤ - نظرا لما أظهرته نتائج البحث وما أجمع عليه العلماء من أهمية كبرى لمظهرى حدة وتوزيع الانتباه بالنسبة للأنشطة الرياضية المختلفة ، نرى أنه يجب الاستعانة بالاختبارات الخاصة بقياس هذين المظهرين لتكون أحد الاختبارات النفسية لقبول الطلاب الجدد بكليات التربية الرياضية ضمن اختبارات القدرات التى تجرى كشرط للقبول بهذه الكليات .

٥ - ضرورة الاهتمام بأجراء أبحاث أخرى تتناول المظاهر الأخرى للانتباه ■ كثبات الانتباه وتركيز الانتباه وحجم الانتباه وتحويل الانتباه لمعرفة أهمية وعلاقة هذه المظاهر بالأنشطة الرياضية المختلفة ، وايضا مدى تأثير هذه المظاهر بحالة ما قبل بداية المنافسات أو الاختبارات العملية كمواقف انفعالية حتى يمكن ايجاد الحلول الايجابية لها .

٦ - الاهتمام بإنشاء معمل خاص بالبحوث النفسية ، يضم مختلف الأجهزة العلمية الحديثة المرتبطة بقياس المظاهر والعوامل النفسية المرتبطة بتطوير ورفع مستوى النشاط النفسى الميدانى للأنشطة ولللاعبين .

التعليم المرتبط وأثره على اتجاهات التلاميذ نحو التربية الرياضية

الدكتور سالم عبد اللطيف سودان
بكلية التربية الرياضية للبنات
بالاسكندرية

مقدمة :

تهدف التربية الرياضية الى التنمية المتكاملة للفرد بدنيا ، وعقليا ،
ونفسيا . ومن ثم تنقسم حصائل التعلم فى برامج التربية الرياضية للمراحل
الدراسية المختلفة الى :

١ - التعلم المباشر او تعلم التواحي الفنية :

Direct or Technical Learnings

ويشمل التنمية العضوية مثل اللياقة البدنية ، وتعلم المهارات الرياضية
لمختلف الأنشطة البدنية .

٢ - التعلم المرتبط : Associated or Connected Learnings

ويتضمن المعلومات والمعارف الخاصة بالأنشطة البدنية من حيث
أهميتها وتاريخها ، وقوانينها والقواعد الأساسية لممارستها واختيار أدواتها
وصيانتها ، وكذا المعلومات العامة التى تختص بالتدريب وميكانيكية الجسم
وظائف أعضائه والقواعد الصحية .. الخ .

٣ - التعلم المصاحب : Concomitant or Attendant Learnings

ويشمل الاتجاهات والمثل والقيم والاهتمامات والتقديرات ... الخ .

والواقع أن هذه الأغراض مترابطة مع بعضها البعض . فالمعلومات
علاقة باكتساب المهارات ، فمهارة التلميذ فى نشاط ما تتأثر بما يكتسبه من

معلومات عن هذا النشاط . وللمعلومات تأثير واضح على كثير من اتجاهات الفرد ، فاتجاهات الفرد نحو أمر من الأمور تتأثر الى حد كبير بمعلوماته عن هذا الأمر .

وقد لاحظ الباحث أن الاهتمام في البرامج المدرسية للتربية الرياضية لا ينصب الا على جانب واحد هو الجانب البدنى ويغفل الجانب الأخرى . ونتيجة لذلك فإن المدرسة المصرية لا تقوم بدورها المتوقع فى أكساب التلاميذ المعلومات والحقائق المرتبطة بالأنشطة البدنية ، مما قد لا يساعد على تنمية الاتجاهات المفضلة لديهم نحو التربية الرياضية .

هدف البحث :

يهدف هذا البحث الى تجريب تدريس بعض المعلومات الرياضية المرتبطة بأنشطة المنهاج لتلاميذ الصف الثالث الاعدادى ، وأثر ذلك على اتجاهاتهم نحو التربية الرياضية .

وقد حدد الباحث مشكلة البحث فى السؤال التالى :

ما أثر تدريس المعلومات المرتبطة بأنشطة المنهاج على تنمية الاتجاهات المفضلة نحو التربية الرياضية لدى تلاميذ الصف الثالث الاعدادى ؟

مجال البحث :

أجريت الدراسة فى العام الدراسى ١٩٧٧/١٩٧٨ بإدارة شرق التعليم بمحافظة الاسكندرية . واقتصرت الدراسة على عينة ممثلة لتلاميذ الصف الثالث الاعدادى باحدى المدارس الاعدادية .

وقد اشتملت الدراسة على الأنشطة المتضمنة بالمنهاج المقرر على الصف الثالث وهى العاب القوى ، الجمباز ، والالعاب .

إجراءات البحث :

لكى يتمكن الباحث من الإجابة على سؤال البحث ، قام بالإجراءات الآتية :

أولا - تحديد المعلومات وأسلوب تدريسها :

(أ) صمم الباحث استبياناً لاستطلاع آراء عشرين خبيراً فى التربية الرياضية فيما يختص بأهمية المعلومات المرتبطة بالأنشطة البدنية ، والتي تلائم تلاميذ الصف الثالث الاعدادى وكذا الطرق المناسبة لتدريسها .

(ب) صمم الباحث استبياناً لاستطلاع آراء ١٢٠ مدرساً فيما يختص بأهمية تدريس المعلومات وأسلوب التدريس .

ثانياً - أعداد المعلومات المرتبطة :

قام الباحث بأعداد المعلومات المرتبطة بأنشطة المنهاج المقرر وهى العاب القوى ، والجمباز ، والالعاب ، والتي تتناسب مع مستوى التلاميذ العقلنى .

ثالثا - قياس الاتجاهات :

استعرض الباحث بعض الاختبارات التى تقيس الاتجاهات نحو التربية الرياضية بقصد اختيار احداها واستخدامه فى قياس اتجاهات التلاميذ .

وقد وضع الباحث المعايير الآتية للاختبار :

- ١ - أن يناسب تلاميذ الصف الثالث الاعدادى .
 - ٢ - امكانية تطبيقه من حيث سهولة الاجراءات الادارية .
 - ٣ - أن تكون معاملات الصدق والثبات والموضوعية للاختبار عالية .
 - ٤ - أن يكون للاختبار معدلات قياسية .
- وقد تم اختيار اختبار « انجنجتون » .
والاختبار مكون من ستة وستين بنداً .

رابعا - الدراسة الاستطلاعية :

قام الباحث بعدة دراسات استطلاعية فيما يختص :

- ١ - اعداد الاستبيانات (الخبراء - المدرسون) .
- ٢ - اعداد جسم المعلومات وطريقة وأسلوب التدريس .
- ٣ - اختيار قياس الاتجاهات .

خامسا - التجربة :

اتبع الباحث فى التجربة الخطوات الآتية :

١ - اختيار العينة :

اجريت التجربة على اربعة فصول من الصف الثالث الاعدادى بمدرسة الرمل الاعدادية للبنين بإدارة شرق التعليمية .

وقد قسمت الفصول بطريقة عشوائية الى مجموعتين (فصلان فى كل مجموعة) وبذلك أصبح عدد تلاميذ المجموعة التجريبية ٧٢ تلميذا والضابطة ٧٠ تلميذا .

٢ - التطبيق القبلى لقياس الاتجاهات :

وقد أظهر عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة .

٣ - تنفيذ التجربة :

اجريت التجربة على العينة المختارة بعد تقسيمها الى مجموعتين احداهما تجريبية تتلقى معلومات مرتبطة لمدة عشر دقائق قبل المأوسسة العملية فى درس التربية الرياضية والأخرى ضابطة تتلقى الدرس بالطريقة التقليدية مع توحيد جميع العوامل الأخرى بما فيها أنشطة المنهاج .

وقد استمر تنفيذ التجربة مدة خمسة شهور ابتداء من أول شهر مارس ١٩٧٧ الى آخر مارس ١٩٧٨ .

٤ - التطبيق البعدي لقياس الاتجاهات :

تم قياس اتجاهات التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك بعد تنفيذ التجربة .

نتائج البحث :

بعد الحصول على البيانات ، بدأ الباحث في تنظيمها وجدولتها للدراسة والتحليل الإحصائي ، وقد تضمن التحليل ما يلي :

- ١ - دراسة وتحليل آراء الخبراء .
 - ٢ - دراسة وتحليل آراء المدرسين .
 - ٣ - دراسة وتحليل نتائج القياسات القبلية والبعدية للاتجاهات .
- وفيما يلي بعض الجداول التي تشير الى أهم النتائج .

النسب المئوية لآراء الخبراء

فيما يختص بأهمية المعلومات الخاصة بالنشاط الذي يدرس

آراء الخبراء (٢٠ خيرا)				الموضوع
نعم	%	لا	%	
٢	١٠	١٨	٩٠	تاريخ النشاط
٢٠	١٠٠	صفر	صفر	أهمية النشاط
١٦	٨٠	٤	٢٠	القواعد الأساسية لممارسة النشاط
				توضيح أهمية تعلم المهارات قبل
١٨	٩٠	٢	١٠	ممارسة النشاط
١٤	٧٠	٦	٣٠	الأدوات المستخدمة (اختيارها وصيانتها)

النسب المئوية لآراء الخبراء

فيما يختص بأهمية المعلومات العامة والتي لا ترتبط بنشاط معين

آراء الخبراء (٢٠ خيرا)				الموضوع
نعم	%	لا	%	
١٨	٩٠	٢	١٠	الغذاء ومكوناته
١٤	٧٠	٦	٣٠	القلب والدورة الدموية
٤	٢٠	١٦	٨٠	فسيولوجية العمل العضلي
٢	١٠	١٨	٩٠	الهيكل العظمي
صفر	صفر	٢٠	١٠٠	الجهاز العصبي
١٨	٩٠	٢	١٠	القواعد الصحية
١٨	٩٠	٢	١٠	الممارسة الرياضية على أجهزة الجسم
صفر	صفر	٢٠	١٠٠	تنظيم الدورات الرياضية

ترتيب طرق تدريس المعلومات في رأى الخبراء

آراء الخبراء			الطريقة
الترتيب	%	العدد	
١	١٠٠	٢٠	لقاء من المدرس واستماع من التلاميذ
٢	١٠٠	٢٠	استخدام الوسائل المعينة في التدريس
٣	٧٥	١٥	مناقشة بين المدرس والتلاميذ
٤	٢٠	٤	تكليف التلاميذ بالقراءة حول النشاط أو الموضوع

آراء المدرسين فيما يختص بترتيب أسلوب التدريس

آراء المدرسين			الأسلوب
الترتيب	%	العدد	
١	٧٥	١٥	تدريس التربية الرياضية في حصتين متتاليتين الأولى للمعلومات والثانية للممارسة العملية
٢	٣٣,٣	٦	تدريس المعلومات في بداية الحصّة لمدة عشر دقائق
٣	٥	١	تدريس المعلومات في حصص نظرية مستقلة
المجموع			١٠٠

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدرجات القياس القبلى والبعدى لاتجاهات التلاميذ نحو التربية الرياضية

المجموعة / القياس		القبلى		البعدى	
		المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى
الضابطة		٢٥٥,٨	٣٧,١٢	٢٥٨,٦٣	٣٧,٤٦
ن = ٧٠					
التجريبية		٢٥٦,١٧	٣٥,٤٢	٢٧١,٧٩	٢٨,٩٦
ن = ٧٢					
قيمة (ت)		٠,٦٠٨		٢,٣٤٦(*)	

(*) (ت) تدل على فرق معنوى عند مستوى ٥% .

**متوسطات وانحرافات الفروق وقيمة (ت)
في القياسات القبليّة والبعديّة لكل من المجموعتين
الضابطة والتجريبية**

المجموعة	متوسط الفرق	انحرافات الفرق	(ت)
الضابطة	١ر٤	٥ر٥٨	*٢ر١
التجريبية	١٥ر٦١	١٨ر٧٦	**٧ر٠٥٩

* = (ت) تدل على فرق معنوي عند مستوى ٥٪

** = (ت) تدل على فرق معنوي عند مستوى ١٪

الاستخلاصات :

دلت النتائج التي توصل اليها الباحث على أهمية التعلم المرتبط في مناهج التربية الرياضية، اذ تبين من الدراسة أن تدريس المعلومات الخاصة بالنشاط البدني مثل أهمية النشاط والقواعد الاساسية لممارسته وتوضيح أهمية تدريس المهارات والمعلومات الخاصة بالأدوات المستخدمة من حيث اختيارها وطرق صيانتها ، وكذا تدريس المعلومات العامة التي لا ترتبط بنشاط معين مثل الغذاء ومكوناته ، والقلب والدورة الدموية ، والقواعد الصحية ، واثّر ممارسة الرياضة على أجهزة الجسم ، أدى الى تنمية الاتجاهات المفضلة نحو التربية الرياضية للمجموعة التجريبية بفارق له دلالة احصائية عن الزيادة التي تمت في المجموعة الضابطة .

التوصيات :

- ١ - الاهتمام بالمحتوى المعرفي في مناهج التربية الرياضية ، وتزويد التلاميذ بالخبرات التي تساعد على تكوين اتجاهات مرغوبة .
- ٢ - العمل على تدريس المعلومات والمعارف المرتبطة بأنشطة المنهاج وكذا المعلومات العامة التي تختص بالقواعد الصحية والغذائية واثّر ممارسة الأنشطة البدنية على أجهزة الجسم الحيوية .
- ٣ - العمل على توفير واستخدام الوسائل المعينة في تدريس التربية الرياضية مع شرح المدرس وأعطاء التلاميذ فرص المناقشة .
- ٤ - العمل على تدريس التربية الرياضية في حصتين متتاليتين حتى يمكن تدريس المعارف والمعلومات المرتبطة بالنشاط .

٥ — العمل على توفير مكتبة رياضية بكل مدرسة وتزويدها بكتيبات مبسطة عن الأنشطة البدنية المختلفة بحيث تتناسب مع المرحلة السنوية للتلاميذ .

٦ — تنظيم دراسات لصقل المدرسين وتدريبهم على تدريس المسومات والمعارف التي ترتبط بالأنشطة البدنية .

المراجع

— إبراهيم وجيه محمود ، التعلم ، أسسه ونظرياته وتطبيقاته ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٦ .

— أحمد زكى صالح ، علم النفس التربوى ، الطبعة التاسعة ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٦٦ .

— أحمد عزت راجح ، أصول علم النفس ، الطبعة الخامسة ، الدار القومية للطباعة والنشر ، الاسكندرية ، ١٩٦٣ .

— الدمرداش سرحان ومنير كامل ، المناهج ، الطبعة الثالثة ، دار العلوم للطباعة ، القاهرة ، ١٩٧٢ .

— رالف تايلور ، ترجمة جابر عبد الحميد جابر وأحمد خيرى كاظم ، أساسيات المناهج ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٦٢ .

— عبد اللطيف فؤاد إبراهيم ، المناهج ، أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها ، الطبعة الرابعة ، مكتبة مصر ، القاهرة ، ١٩٧٥ .

— فكرى حسن ريان ، المناهج الدراسية ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٧٢ .

— فؤاد سليمان قلادة ، أساسيات المناهج فى التعليم النظامى وتعليم الكبار ، دار المطبوعات الجديدة ، الاسكندرية ، ١٩٧٦ .

— وليام هيرد كلباترك ، ترجمة ابو الفتوح رضوان ومحمد الهادى عفيفى ، اصول المنهج الجديد ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٠ .

— وهيب سمعان ورشدى لبيب ، دراسات فى المناهج ، الطبعة الرابعة ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٢ .

- American Association for Health, **Physical Education and Recreation, Physical Education for High School Students**, 2nd ed., 1970.
- Barrow, Harold M., and McGee, Rosemary, **A Practical Approach to Measurement in Physical Education**, Lea and Febeger, Philadelphia, 1964.
- Bucher, Charles A., **Administration of School Health and Physical Education Programs**, The C.V. Mosely Company, St. Louis, 1958.
- Cowell, Charles C., and France, Wellman L., **Philosophy and Principles of Physical Education**, Printice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1963.
- Daughtrey, Greyson, **Effective Teaching in Physical Education for Secondary Schools**, 2nd ed., W. B. Saunders Company, Philadelphia, 1973.
- Daughtrey, Greyson and Woods, John B., **Physical Education Program : Organisation and Administration**, W. B. Saunders Co., Philadelphia, 1971.
- Encyclopedia Britannica**, Volume 20, Inc., William Bentony Publisher, Chicago, 1964.
- Hase, Gerald J., and Rosenstein Irwin, **Modern Physical Education, Knowledge and Understanding**, Holt, Rinchart and Winston, I.N.C., New York, 1966.
- Nixon, John E., and Jewett, Ann E., **An Introduction to Physical Education**, 8th ed., W. B. Saunders Co., Philadelphia, 1974.
- Oliver, Albert I., **Curriculum Improvement : A Guide to Problems, Principles and Process**, 2nd ed., Harper and Row Publishers, New York, 1977.
- Tanner, Daniel, and Tanner, Laurel N., **Curriculum Development : Theory into Practice**, Macmillan Publishing Co., Inc., New York, 1975.
- Vannier, Maryhelen, and Fait, Hollis F., **Teaching Physical Education in Secondary Schools**, 3rd ed., W. B. Saunders Company, Philadelphia, 1969.
- Webester, Randolph W., **Philosophy of Physical Education**, Wm. Brown Company Inc., Iowa, 1965.
- Williams, Tesse Feiring, **The Principles of Physical Education**, 8th ed., W. B. Saunders Company, Philadelphia, 1964.

من أجل العدالة والانصاف وصالح الخريجين :

أوقفوا تنفيذ القرار ٨١ أو عدلوه

في ١٣/٥/٧٩ صدر قرار وزير التعليم والثقافة والبحث العلمي رقم ٨١ والخاص بالقواعد العامة لاستحقاق العلاوات التشجيعية للعلماء بوزارة التربية والتعليم بناء على ما عرضه نائب الوزير ، ومراعاة لصالح العمل ، وعلى موافقة مجلس الوكلاء بتاريخ ١٩٧٩/٥/٩ .

وانطلاقا من العبارة التي تقول في القرار « ومراعاة لصالح العمل » نناقش ما تضمنه القرار مناقشة موضوعية هدفها صالح العمل أيضا .

تتشرط المادة الأولى بالنسبة لشاغلي الدرجة الثانية فما دونها :

أولا : الحصول على تقدير ممتاز في السنوات الخمس الأخيرة وذلك بالنسبة لوسط التقارير السنوية والفتية وبصرف النظر عما يقال عن التقارير نرى أن اشتراط أكثر من تقديرى امتياز أمر مبالغ فيه وتشدد لا مبرر مهما قيل في تبرير ذلك .

كذلك تشترط نفس المادة في **ثالثا** : لا يجوز منح العلاوة التشجيعية لمن كان موقوفا عن العمل أو محالا الى النيابة العامة الادارية أو المحاكمة التأديبية ، كما لا يجوز منحها لمن وقعت عليه عقوبة ابتداء من الانذار خلال السنوات الخمس السابقة لموعده استحقاق العلاوة التشجيعية .

ونرى أن هذا الشرط لا بد أن يوضع له قيد هو : تحديد المخالفة التي يتم بشأنها التحقيق أو التي أنذر بسببها بأن تكون مخلة بالشرف أو بكرامة المهنة وغنى عن البيان أن كثيرا من التحقيقات والعقوبات لا تتم لصالح العمل بل ربما تكون نتيجة الاخلاص وصالح العمل والتفاني فيه .

وجاء في **رابعا** : لا يجوز صرف العلاوة التشجيعية للمعارين داخليا وخارجيا ... السخ ونرى أن المعارين داخليا لا ينبغي أبدا حرمانهم من هذه العلاوة لخضوعهم لاشراف الوزارة والا حرمانا ابتعا في المدراس الخاصة من هؤلاء الغاميين وسببنا لهذا القطاع كثيرا من المشكلات .

وباستعراض **الشرط الخامس** نرى أن الاجازة المرضية لا يصح أبدا أن تحرم صاحبها من هذه العلاوة لأنه أمر لا دخل له فيه خاصة وامراض المدرسين غالبا ما تكون بسبب المهنة ، فضلا عن أن مد العون لهم في هذه الأزمة أمر واجب ما دامت الشروط قد توفرت فيهم الى وقت مرضهم .

أما ما ورد في **سلاسا** فهو بيت القصيد أو مريط الفرس كما يقولون فما ورد في هذا الشرط لا يمكن أن يوافق عليه أحد لأنه يحرم الكثير من العاملين بالوزارة أو بمعنى أدق بالمدارس وهم عماد هذه الوزارة ويحصر العلاوة في نوعية قد لا تكون جديرة بهذه العلاوة فضلا عن أنها تضر ضررا بالغا بالعملية التعليمية والتربوية وهاكم الدليل :

١ - اشتراط ألا تقل نتيجة المدرس في امتحانات النقل (كل في مادته) عن ٩٥٪ وألا تقل النسبة في امتحانات الشهادات العامة عن ٩٠٪ وذلك في السنتين الأخيرتين السابقتين على تاريخ منح العلاوة التشجيعية وكذلك اشتراط ٨٥٪ للنظار ومديرى المدارس ، ٨٠٪ لوجهى الابتدائى ، ٩٠٪ لوجهى المواد يفرض علينا أن نطرح الحقائق التالية :

أولا : اختلاف مستويات قاطنى الاحياء علميا نتيجة للمستوى الاجتماعى والاقتصادى .

ثانيا : اشتراط بعض المدارس وقبولها الجامعات العالية فحسب وانشاؤها فصولا للمتفوقين يسند التدريس فيها لنوعية خاصة .

ثالثا : اختلاف نظم الامتحانات في المراحل التعليمية فمثلا تلاميذ الصف الاول والثالث والخامس من المرحلة الابتدائية ينقلون الى الصفوف التالية نقلا آليا فكيف يعامل من يدرس لهذه الصفوف ؟ !

رابعا : المواد التى تعاني عجزا في عدد المدرسين والتى يتحمل أصحابها أكثر من طاقاتهم في العمل خدمة للوطن كيف يسوى بينهم وبين غيرهم من الزملاء التى لا تعاني موادهم مثل هذا العجز بل ربما يكون عندهم فائض يكفل لهم الراحة ونقص النصاب القانونى .

وإذا كنا قد اشتطنا في هذا القرار بالنسبة للعاملين بفصول المتخلفين دراسيا ألا تقل نتائجهم عن ٦٠٪ أفما كانت العدالة تقتضى أن نعامل المواد التى تعاني عجزا في مدرسيها مثل هذه المعاملة ؟ !!

خامسا : المواد الاضافية مثل التربية الرياضية والتدبير والخياطة . ،
على اى اساس يقدر القائدون بتدريس هذه المواد ؟ وهل ما اشترطه القرار
ضمنا كفيل بتحقيق العدالة ؟ نحسب ان هذا غير ممكن .

سادسا : من المقرر المعروف هبوط مستوى التعليم لأسباب متعددة
منها اشتراط نسب محددة لنتائج الشهادات العامة وغالبا ما تكون برفع
الدرجات على غير أساس واقعى بعد الفراغ من تقدير الدرجات فكيف يصبح
الحال والمستوى بعد اشتراط هذه النسب السابقة لكل معلم كى يحصل
على العلاوة التشجيعية لا سيما وان هذا الشرط أساسى لكل من المعلم
والناظر والمدير والموجه وهم الذين تنحصر فيهم أعمال الامتحانات بدءا من
وضع الاسئلة الى تقدير الدرجات واظهار النتائج ؟ !!

سابعا : الموازنة بين الشروط المعتبرة فى العاملين بالمدارس وبين
الشروط المعتبرة فى العاملين بدواوين المناطق وديوان الوزارة تبين ان شروط
النوع الأول اشد واقسى وانها أقرب ما تكون الى الاستحالة والتعجيز
واذا اردت ان تطاع فأمر بما يستطاع .

ثامنا : من المعروف اننا جربنا نسبة ترقية الـ ٥ ٪ بالاختيار وثبت
ان هذه التجربة فاشلة مما دفع الى الغائها أفلا تكون هذه التجربة درسا
نستفيد منه حينما تصدر قرارات جديدة .

تاسعا : ما اشترط فى شاغلى وظائف الادارة العليا واضح فيه عنصر
المجاملة والتعميم او تفصيل ما ورد بشأنهم على اشخاص معينين والا فما
مقياس الجهود غير العائدية التى بذلوها ؟ ومن المرجع فى ذلك ؟ ولماذا
اشترط أن يكون باقيا على تاريخ احالتهم الى المعاش عام كامل يعد موعد
استحقاقهم للعلاوة ؟ الا يعرفه خيرات السادة الكبار ان الجيش يضيف
لن يحالون الى المعاش الرتبة العالية لرتبتهم التى وصوا اليها فضلا عن
المكافأة الكبيرة تكريما لهم وتقديرا لخدماتهم ؟ !!

ولماذا اشترط ان يكون قد مضى على ترقيةهم الى وظائفهم عام كامل
قبل تاريخ استحقاق العلاوة ؟ ولماذا اشترط فيهم الاقدم فى الوظيفة الاخيرة
لا الاقدم درجة كما اشترط فى غيرهم .

الا توحى هذه التفرقة وكثرة هذه الشروط بحصر منح العلاوة فى
اشخاص معينهم كما هو الشأن دائما فيما يتم داخل الوزارة منذ مدة طويلة
بدليل كثرة القرارات والنشرات والنظم التى لا ثبات لها ولا استقرار .

من اجل ما تقدم واحقاقا للحق وحرصا على صالح العمل نطالب
بوقف تنفيذ القرار ٨١ او تعديله بما يتمشى مع صالح الخريجين فعلا .

وزارة المعاشات

لا يظن أحد أننى أطالب بإنشاء وزارة جديدة بهذا العنوان أو أننى أريد الكتابة عن وزارة التأمينات والشئون الاجتماعية. فليست خبيرا فى هذه الناحية وإنما الذى أعنيه هو وزارة التربية والتعليم والذى دفعنى إلى إطلاق هذا الاسم عليها هو هذه الظاهرة التى تتميز بها وتنفرد عن باقى الوزارات فى الدولة وهى ظاهرة جدية بالتسجيل والدراسة والتحليل فإذا نظرنا إلى الوظائف القيادية فى هذه الوزارة مثل الوكيل الأول والوكيل وبعض مديرى العموم وجدنا أن أكثر شاغلى هذه الوظائف ممن بلغوا سن المعاش أو جاوزوه بسنوات والقلة الباقية على أبواب بلوغ هذه السن وأملهم أن يمد لهم مثل من سبقهم لدرجة أننا لا نستطيع أن نستثنى من هذه القاعدة إلا عددا لا يتجاوز أصابع اليد الواحدة فى وزارة يقترب عدد العاملين فيها من النصف مليون عامل وهذا ما يدعو للعجب والدهشة . ومع احترامنا وتقديرنا لهم جميعا نقرر أن هذا الوضع تترتب عليه نتائج متعددة نجملها فيما يلى :

أولا : حرمان عدد كبير من الترقية فى وزارة بح صوتنا من الشكوى من عدم تناسب درجاتها الكبيرة مع حجم عدد العاملين فيها من قديم الزمان لدرجة أن عدد الدرجات الكبيرة لا يتساوى مع عدد درجات أى جهاز من أجهزة الدولة الصغيرة مثل الجهاز المركزى للإحصاء والتعداد أو جهاز التنمية أو المحاسبات أو غير ذلك من الأجهزة .

ثانيا : عدم تعزيز الوزارة بعدد من هذه الدرجات الكبيرة على الرغم من المذكرات المتعددة المطالبة بذلك والمؤيدة بالأبلة والمبنية على قواعد سليمة . وقد كنت فى مقابلة مع السيد نقيب المعلمين للسيد رئيس الجهاز المركزى للتنظيم والإدارة (التنمية الإدارية) وصرح السيد الدكتور رئيس الجهاز بأنه وافق على مذكرة السيد الدكتور وزير التربية السابق والمتى يطلب فيها عدد ٨ وكلاء وزارة ٤ و ٢٠ مديرا عاما وطلب من السيد النقيب أن يذيع هذا الخير وقد نشره السيد النقيب فى النشرة الأسبوعية للنقابة ولم يتحقق

للأن بالرغم من مرور ما يزيد عن عام أفلا يجوز أن يكون سبب ذلك هو ما تسير عليه الوزارة من المد لكبار العاملين فيها ؟ . وتناقضها من سببها مما رأى المسئولون الكبار من أن الوزارة لا تستحق هذه الدرجات الأخيرة ؟!

ثالثا : خلق مراكز قوى فى وزارة التربية يخطب ودها الكل يغشاها الجميع وينافقها ويتراضاها كل من يبغى أن يتشبث بمنصبه أو يتطلع الى سواه .

ولا ادل على هذا من الكلمة المنشورة فى عدد مارس من مجلة الرائد تحت عنوان « للرائد رأى » والذي يبدأ بقول الكاتب « يبدو أن وزارة التربية قد تخلت عن الأسلوب الديمقراطي فى الإدارة أين مجلس الوكلاء ؟ وكم مرة اجتمع فى الشهور الأخيرة ؟ ..

وما يقال عن مجلس الوكلاء يقال عن اجتماع المديرين ..

وهذه القرارات التى يتوالى صدورها ، هل يؤخذ رأى المختصين فيها ؟ ... الخ .

رابعا : عدم شغل كثير من الوظائف التى تخلو لمدة كبيرة مع أن المستحقين لهذه الامكن كثيرون وترقيتهم الى هذه الوظائف يطمئن النفوس ويزيل أسباب القلق ويقضى على كثير من الأقوال التى تتردد .

خامسا : يظن بعض العاملين انهم المقصودون بسياسة المد وذلك لقطع الطريق التى توصلهم الى شغل هذه الوظائف عليهم بعد صدور قانون بمد خدمتهم الى سن الـ ٦٥ عاما جعلهم ينقمون على القانون بل ويسوى بعضهم معاشهم قبل هذه السن ليأسهم من الانصاف .

سادسا : القضايا التى ترفع على الوزارة نتيجة عدم الترقية .

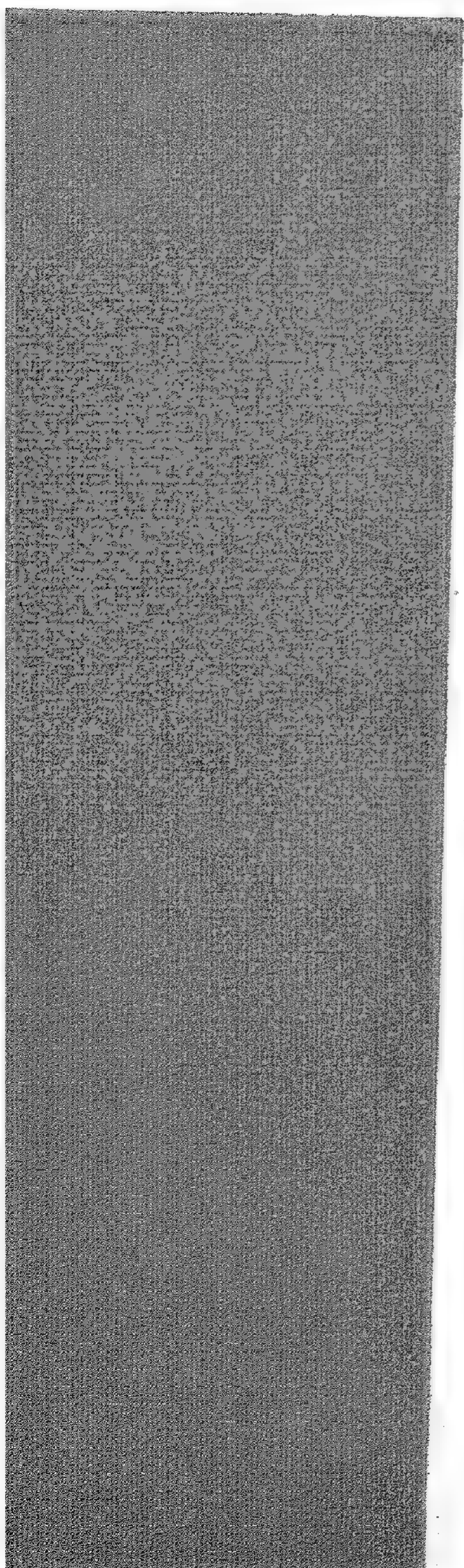
سابعا : حصر الترقية فى الوظائف القيادية على رجال مواد معينة ليست أساسية وحرمان المشتغلين بالمواد الأساسية من الوصول الى هذه الوظائف .

وبعد كل ما تقدم ألا ترون معى أن هذه الظاهرة فى وزارة التربية جديرة بالاهتمام والتسجيل والتحليل والدراسة علنا نصل فيها الى رأى يهدينا سواء السبيل ؟ !

محمد عبد الرحمن طبل
مقرر شئون الخريجين بالرابطة

مَطْبَعَةُ الْجَبَلَاوِي
٢٠٢ شارع النخلة البوخرية - شبرا

رقم الإيداع بدار الكتب ١٩٧٩/١١٠



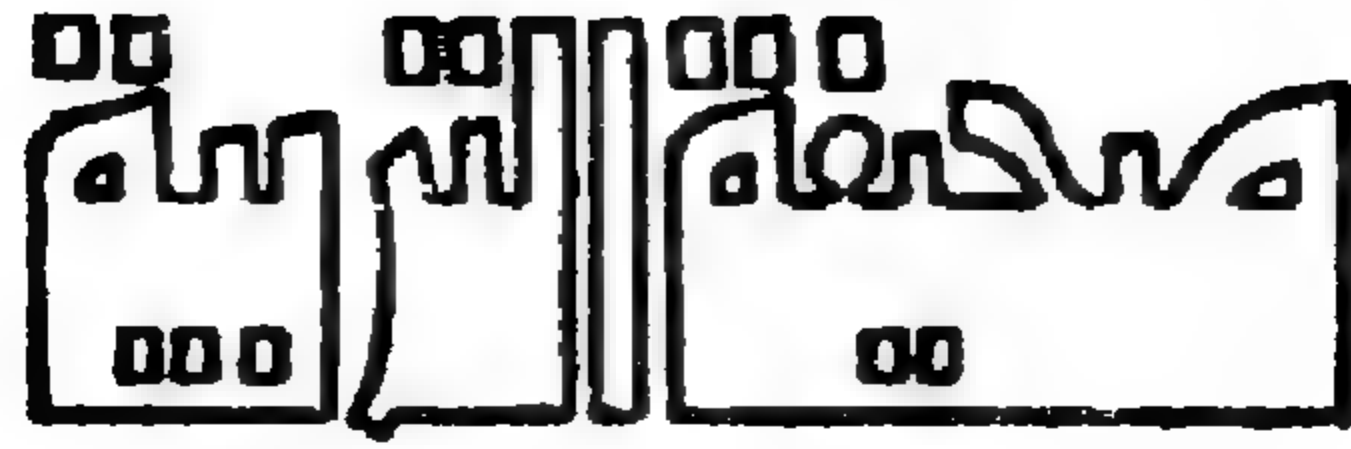
صحف الترس

المعد التماسي

مارس ١٩٧٩

السنة الحادية والثلاثون





تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

١٣ ميدان التحرير بالقاهرة - ت : ٧٥٩٧٨٦

(رئيس مجلس الإدارة : محمود التبووى الشال)

رئيس التحرير : الدكتور يوسف صلاح الدين قطب

هيئة التحرير :

الأستاذ الدكتور ابراهيم عصمت مطاوع
الأستاذة الدكتورة رمزية الفريب
الأستاذ الدكتور عبد السلام عبد الغفار
الأستاذ الدكتور محمد الهادي عفيفي
الأستاذ محمود التبووى الشال

سكرتير التحرير : الأستاذ عبد الراضى ابراهيم محمد

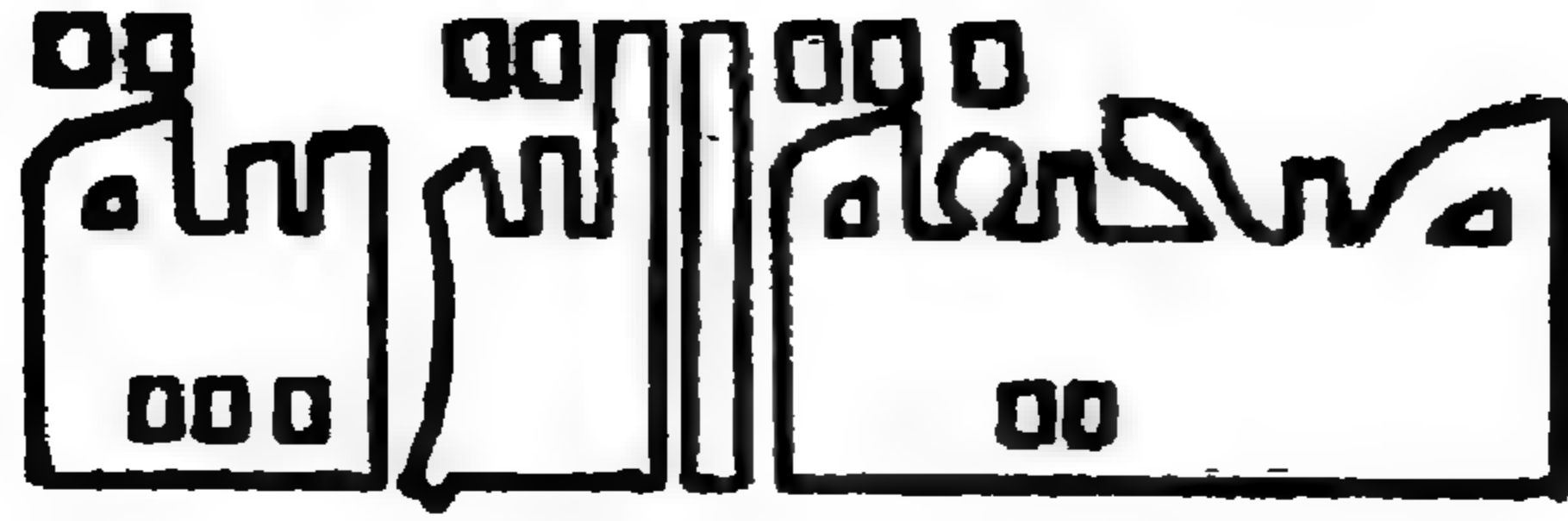
مدير الصحيفة : الدكتور محمود مصطفى قنبر
الأستاذ محمد عبد اللطيف بدر

الاشراف الفني : الأستاذ ناصف عبد السيد

* الاشتراك السنوى	* تنشر الآراء العلمية والتربوية على مسئولية أصحابها .
١٤٤ قرشا لعضوية الرابطة والصحيفة	* جميع حقوق النشر محفوظة للرابطة
١٠٠ قرشا للصحيفة فقط .	* تنشر الصحيفة المقالات والبحوث التى تعالج شئون التربية والتعليم .
٨٠ قرشا للطلبة .	* ترسل المقالات والمكتابات باسم رئيس التحرير بمقر الرابطة .
٢٠٠ قرشا ما يعادل القيمة خارج الجمهورية	

تصدر أربعة أعداد فى السنة

فى أوائل كل شهر : يناير - مارس - مايو - يوليو



السنة الحادية والثلاثون مارس ١٩٧٩ العدد الثاني

في هذا العدد

* كلمة المحرر :

نظرة على تطوير اعداد المعلم

الاستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب

* من اخلاقيات السلام

الاستاذ الدكتور محمود النيسوى النسيب

* نحو دور وظيفى محدد لمعلم الغد

الدكتور محمد الاسعيد عبد القصور

* كيف تقاس صعوبة مواد القراءة

الدكتور فتحى على يونس

* الاسس العامة للنشاط المدرسى

الدكتور محمود كمال النسيب

كلمة للمصدر :

نظرة في تطوير أعداد المعلم

للاستاذ الدكتور

يوسف صلاح الدين قطب

رئيس التحرير

يمر المجتمع المصرى بتغيرات سريعة فى الوقت الحاضر على جميع نواحى حياته الاقتصادية والسياسية والثقافية والاجتماعية ولا شك أن هذا يتطلب منا مراجعة شاملة للتعليم فى مصر من حيث أهدافه ونظمه ومحتواه وطرائقه ووسائله وإدارته ... الخ .

ومن المعروف أن الدور الذى يقوم به المعلم فى مدرسته ومجتمعه يتأثر بصورة مباشرة بالتغيرات الاجتماعية وما تستلزمه من تطوير فى التعليم لذلك كان لازماً على المسؤولين عن التعليم أن يراجعوا برامج وأساليب أعداد المعلم من آن الى آخر ليتأكدوا من مواكبتها لما يمر به المجتمع من تغيرات سريعة ؟ فمن المسلم به أن أعداد المعلم بهدف تمكينه من تحقيق اتجاهات المجتمع واتجاهات التربية يعد ركناً أساسياً فى برامج اصلاح التعليم التى يقصد بها تنمية المجتمع فى جوانبه المختلفة وتوجيه التغيرات الحادثة فيه فى المسار المرغوب فيه .

وتقوم فى مصر فى الوقت الحاضر عدة دراسات لتطوير أعداد المعلم آخذة فى الاعتبار وجهة النظر السابق الإشارة إليها وتهدف هذه الدراسات الى أن يكون هذا الأعداد منسجماً مع النظرة الجديدة الى المحاولات التى تبذل لاصلاح التعليم والاخذ بفلسفة التعليم الاساسى فى المراحل التى تسبق

مرحلة اعداد الطلاب للتخصص مهنيًا أو تعليميًا كما تهدف هذه الدراسات أيضا الى اعداد المعلم للقيام بالمسؤوليات الاجتماعية التي يجب ان تضطلع بها المدرسة في بيئتها كمركز اشعاع للاصلاح الاجتماعى والثقافى والاقتصادى والسياسى .

وتقوم بهذه الدراسات فى الوقت الحاضر جهات متعددة نذكر منها على سبيل المثال الجهات الآتية :

● المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا .

● المركز القومى للبحوث التربوية .

● مركز تطوير تدريس العلوم بجامعة عين شمس .

● وزارة التربية والتعليم .

● لجنة قطاع الدراسات التربوية واعداد المعلم بالمجلس الأعلى للجامعات الذى يضم جميع كليات التربية بالجامعات المصرية .

وسنحاول الآن ان نلقى ضوءا على جانب من الجوانب الهامة التى يمكن ان يركز عليها التطوير فى اعداد المعلم . ولا شك ان هناك اكثر من ركيزة يمكن ان تقوم عليها الجوانب الأخرى الى فرصة أخرى لنلقى الضوء عليها .

والجانب الذى سنتناوله الآن يتعلق بصفة أساسية بممارسة التعليم كمهنة لها مقوماتها الأساسية ولها متطلباتها فى الاعداد شأنه فى ذلك شأن المهن الرفيعة الأخرى التى يجب ان يراعى فى اعداد المهنيين لها تحقيق مواصفات خاصة ومستويات معينة حتى يطمئن الناس الى ارباب هذه المهنة ويعطونهم الثقة التى يجب ان تتوفر بين المهنيين وبين الجمهور الذى يتعامل معه .

والنظرة الى التعليم كمهنة — وليس كحرفة بسيطة — يتطلب أولا ان تكون هناك وحدة تجمع بين ارباب هذه المهنة وان تكون هناك نظرة شاملة

الى مهنة التعليم ، وهذه النظرة الشاملة لا تمنع من وجود تخصصات متنوعة داخل المهنة أو مستويات متصاعدة بحد أدنى لا يقل عن مستواه عن مستوى الاعداد للمهن الرفيعة الأخرى أو بمعنى آخر يجب أن تكون نظرنا الى المعلم سواء كان متخصصا في التعليم الابتدائي أو التعليم الثانوي وسواء كان متخصصا في تعليم اللغات أو العلوم أو الرياضيات أو المواد الاجتماعية أو التربية الفنية أو التربية الموسيقية ... الخ . يجب أن تكون نظرنا الى المعلم على أنه صاحب مهنة واحدة بغض النظر عن التنوع في التخصص وايضا بغض النظر عن مستويات هذا التخصص .

وتتطلب هذه النظرة أن يكون اعداد المعلم مهما اختلفت تخصصاته تحت مظلة واحدة وفي معاهد مماثلة أو متكافئة في أساليبها ومستوياتها . فليس معلم التعليم الابتدائي بأقل من معلم التعليم الثانوي من حيث أهمية الدور الذي يقوم به مع تلاميذه أو في بيئته وليس معلم المواد العملية أو الفنية أقل أثرا في تربية التلاميذ أو في الدور القيادي الذي يلعبه في مجتمعه من زميله معلم المواد الأكاديمية والتفرقة المصطنعة التي نشاهدها حاليا في مجتمعنا بين أرباب المهنة الواحدة لها أكبر الضرر على النظرة العامة الى مهنة التعليم وهو ما يجب أن ننخلص منه في محاولتنا لاصلاح التعليم وتطوير اعداد المعلم تطورا يتمشى مع الاصلاح المنشود ، ان اعداد معلم المرحلة الابتدائية يتطلب جهدا وتخصصا لا يقل عما يتطلبه اعداد معلم المرحلة الثانوية وذلك لخطورة الدور الذي يقوم به كل منهما في مدرسته وفي مجتمعه ، كما ان معلم التربية الفنية أو الرياضية يجب أن نعترف بأهمية العمل التربوي الخلاق الذي يبني به شخصية تلاميذه وسلوكهم وانجاهاتهم مما يجعل دوره ليس بأقل خطرا من دور زميله معلم التاريخ أو العلوم في تربية تلاميذه .

ان النظرة المهنية السليمة لمهنة التعليم التي تسود معظم دول العالم توجب علينا مراعاة وحدة الاعداد في محاولتنا لتطوير اعداد المعلم في مصر ، والمقصود هنا بوحدة الاعداد أن يكون الاعداد تحت مظلة واحدة وأن لا يقل مستواه عن مستوى الدراسات العالية أو الجامعية ومعنى ذلك أيضا أن نبدا في اعداد معلم المرحلة الابتدائية بعد الانتهاء من المرحلة الثانوية على الأقل وان مكن هذا الاعداد تحت مظلة الجامعة وداخل كليات التربية أو في

كليات تربوية مستقلة لا تقل فى مستواه عن نظيراتها من الكليات الجامعية الأخرى .

والمهم فى هذا كله أن يتلقى المعلم مهما كان التخصص الذى يعد له ثقافة مهنية مشتركة تساعد على ادراك الأسس العلمية التى يقوم بها عمله المهنى واكتساب المهارات اللازمة لمزاولة هذا العمل داخل المدرسة وخارجها وفى بيئته المدرسية وغير المدرسية مع التدريب على هذه المهارات تدريبا كافيا بحيث يمكن أن يطمئن الجمهور الى المقررات التى يتخذها والاسلوب الذى يتبعه فى تربية طلابه واصلاح عيوبهم وتنشئتهم التنشئة التى تحقق اهداف التربية والتعليم فى المدرسة .

وبجانب هذه الثقافة المهنية العامة فى كليات التربية ، فهناك المعلم او المعلمة التى ترغب التخصص فى التعليم الابتدائى وهناك من يرغب فى التخصص فى التربية العلمية او اللغوية او الفنية او الرياضية او من يرغب فى الجمع بين اكثر من تخصص واحد .

ويجب أن تكون هناك ايضا الفرص المتاحة للتعلم فى هذه التخصصات بحيث يستطيع من يتخصص فى التعليم الابتدائى أن يتابع دراسات عليا لتعميق التخصص فى هذا النوع من التعليم وهذا على عكس الاسلوب الذى يتبع حاليا وهو أن خريجى دور المعلمين والمعلمات الذين يتخصصون فى التعليم الابتدائى يسمح لهم بالالتحاق بكليات التربية لكى يعدوا معلمين بالمدارس الثانوية كما لو كانت النظرة الى التعليم الابتدائى أدنى من النظرة الى التعليم الثانوى من حيث الاهمية او المهارات اللازمة للمعلم او الثقافة المهنية المطلوبة ... الخ .

فى الحقيقة المعلم الذى يعد للتعليم الابتدائى يجب أن تتساح له الفرصة لكى يزيد من التعمق والتخصص فى هذا النوع من التعليم لكى يصل الى أعلى مراتب الخبرة فى هذا المجال . كما يجب أن تتاح له الفرصة أيضا فى التخصص فى بعض المجالات المتصلة بهذا التعليم مثل التوجيه والإشراف الفنى فى التعليم الابتدائى ، تربية الاطفال المعوقين ، اقتصاديات التعليم الابتدائى ، انتاج الوسائل التعليمية وبرامج الاطفال ... الخ .

بحيث يتاح لهم النمو علميا ومهنيا وأدبيا فى أى من هذه المجالات
المتنوعة وفق اهتمامات المعلم وقدراته الخاصة .

وهذه أيها القارئ العزيز احدى الجوانب التى يجب أن تراعى فى
محاولاتنا فى تطوير اعداد المعلم وهناك جوانب أخرى سوف نتناولها فى
فرص أخرى ، ومن حسن الحظ أن الاتجاه الذى تحدثنا عنه فيما سبق يجد
قبولا عاما من جميع الجهات المعنية السابق الإشارة إليها والتى تقوم بدراسة
تطوير اعداد المعلم فى مصر .

مِنْ أَجْلِ أَقْبَانِ السَّلَامِ

للاستاذ محمود النبوى الشال

الوكيل الأسبق لوزارة التربية والتعليم

السلام دعوة طالما ردها المصلحون فى كل زمان ومكان ، دعوة مستمدة من تعاليم القرآن الكريم ، وتشيرها الظروف والأحوال التى نعيشها الآن ، ويعيشها الناس فى كل مكان ، ومحاولات السلام قد تكون مادية تخلو من الروح حين لا تخرج عن نطاق الادعاء بالألسنة من أجل المصالح الخاصة فلا تمس شفاف الضمائر والوجدان . هذا السلام الذى يكون لفئة دون فئة ، ولشعب على حساب شعب ، ولبلاد دون أخرى ، هذا السلام الذى ترفع اعلامه من أجل الدعاوة والشعارات ، أما حقيقته فاستعداد متطرف زائف ، سلام يهدف الى رفع معنويات كتلة بشرية من جهة ، وتحطيم معنويات غيرها من جهة أخرى .

فالتلويح بشعارات السلام على النحو الذى أسلفت لا يخفى الا المصالح الذاتية أولا وقبل أى شئ على حساب الأمم والشعوب النامية الأخرى ، أما السلام الحقيقى فهو الذى جاءت به رسالة السماء ، وعلى رأسها المسيحية والاسلام . فان المسيحية عالجت مشكلة السلام ، وجرت هذه المعالجة فى حياة المسيح عليه السلام علاجاً روحياً خلقياً فدعت الى الحب وزهدت فى كل ما يؤدى الى اقتتال الناس وخصامهم .

قال السيد المسيح : « طوبى لصائعى السلام » وقد أوصى عليه السلام أتباعه بحب الأعداء ومباركة اللاعنين والاحسان الى المبغضين والصلاة من أجل المسيئين .

والسيد المسيح عليه السلام لم يكن حين أمر أتباعه بهذا إلا صائعا
للسلام الحقيقي وعاملا على مكافحة الاحتقاد والبغضاء بين الأمم والجماعات
والأفراد .

وفى الرسالة الإسلامية تحتل فكرة السلام أسنى مقام بين أهداف
الاسلام العامة ، بل ان القرآن الكريم يصرح بأن الثمرة المرجوة من اعتناق
الاسلام هي الاهتداء الى طريق السلام .

يقول الحق تبارك وتعالى فى سورة المائدة (١٥-١٦) : « يا اهل
الكتاب قد جاءكم رسولنا يبين لكم كثيرا مما كنتم تخفون من الكتاب ويعفو
عن كثير قد جاءكم من الله نور وكتاب مبين . يهدى به الله من اتبع رضوانه
سبل السلام ويخرجهم من الظلمات الى النور باذنه ويهديهم الى صراط
مستقيم » .

ان فكرة السلام فى الرسالة المسيحية والرسالة الإسلامية ليست
سلام التدمير والافناء والتقتيل الجماعى ، انها فكرة السلام الاخلاقى
والتطبيق العملى الحقيقى ، هي العطاء الفياض والزاد الطيب الروحى
الذى يتنافى واتجاه الظلم والعدوان ، السلام الذى ينبع اول الامر من
القدس الشريف ومكة المكرمة من رسالة السماء ، السلام الذى يحافظ على
الارواح البشرية ، وليس السلام المستورد الوافد الذى يخفى فى طياته
اغراضا سياسية واطماعا خاصة من حب الامجاد الزائفة والمغانم الشخصية
والمنافع المادية .

لقد وجه الحاقدون على الاسلام فيضا كثيرا من حملاتهم الظالمة
وافكارهم الهدامة ومخططاتهم المبنية على الفوضى والاساليب العمياء التى
حملها بعض الغربيين غير المنصفين الذين زعموا فيها أن الاسلام دين قتال ،
ولكن تلك الحملات باءت بالفشل واخفقت كما يخفق الظلم دائما امام الحق
الذى يعلو على الباطل ويزهقه .

الاسلام والسلام كلمتان مترادفتان على معنى واحد ، وقد أمر الله نبيه
الكريم واصحابه الغر الميامين أن يقولوا أمر الدعوة الى ربهم ودينهم ، وان
يبلغوا رسالته الانسانية السامية بالحكمة والموعظة الحسنة والجدال بالثبوت

هي أحسن ، وهذا هو المنهج التوحيدي الذي أمرهم المولى عز وجل بالسير
في ضوئه ، والاستقامة على هديه والاستمرار على تربيته في قوله جل وعلا :
« ادع الى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة وجادلهم بالتي هي
أحسن » .

ولقد مكث الرسول صلوات الله وسلامه عليه بمكة المكرمة ثلاث عشرة
سنة يدعو القوم الى خالقهم بهذا الأسلوب السامع ، ولكنه ومن آمن معه
من المؤمنين قوبلوا بالكثير من الايذاء والاضطهاد والوان التعذيب والاعتداء ،
ولكن الحق تبارك وتعالى يوجه نبيه الكريم الى التزام الصبر في قوله تعالى
في سورة الأحقاف (٣٥) : « فاصبر كما صبر أولو العزم من الرسل ولا
تستعجل لهم كأنهم يوم يرون ما يوعدون لم يلبثوا الا ساعة من نهار بلاغ
فهل يهلك الا القوم الفاسقون » .

حتى اذا تفاقم اذى قريش وبلغ عدوانها مبلغا بعيدا أصبح مدعاة
لوقوع خطر حقيقي على الداعي وعلى الدعوة واهلها جميعا ، أذن للرسول
ومن معه بالدفاع عن النفس ورد العدوان تأمينا لدعوة الحق وكبحا لجماح
الظلم ومبادرة لوقفه عند حده .

والاسلام في مجابهته للعدوان قد جعل ذلك ضرورة تتقدر بقدرها دون
مبالغة في الرد او تجاوز للحد مهما تكن العواطف والانفعالات ، ومهما تكن
الدواعي والأسباب ، فما دام البشر قد انحسم ، وما دام الظلم قد كبسح
جماحه ، فقد استنفذ القتال اهدافه وانتهت الضرورة الى غايتها ، والى
مداها الذي يجب ان تقف عنده وتلتزم بشرطه ، وبذلك يعود الاسلام الى
طريقه الاول في السلم والمسالمة ان جنح العدو اليه وأعلن رضوخه لصوته .

هذا ما رسمه الاسلام من اخلاق ضريحة لاهل شريعته المستقيمين
على هديه وما بينه لهم من سلوك يجب ان يلتزموا به ولا يحيدوا عنه لانه
وثيق الصلة بايمانهم ان لم يكن في ذاته بمنزلة المראה التي تعكس ما وقر
في قلوبهم واستقر في ضمائرهم من يقين يقوم على ضبط النفس وكظم الغيظ
وكبح جماح العواطف والانفعالات والتزام جانب الصبر باسلام صادق
والاستعانة على ذلك كله بالله رب العالمين ورب كل شيء .

ولقد كان رسول الله صلى الله عليه وسلم من أشد الناس حرصاً على تأكيد هذا النمط من الخلق السامى والمسلك العالى الذى يليق بالاسلام الحنيف وأهله فى أى موقف يتعرض له الاسلام ومعتقدوه اضطراراً وبعد استنفاد كل وسائل المسالمة والموادعة مع الحرص على اتباع سلوك الرحمة الذى يتفق وإيمانهم ويتسق وطبيعة دعوتهم التى تستهدف بناء الحضارة والحفاظ على تعمير الكون وازدهار الحياة .

هذا فضلاً عما نوه به الرسول الأمين من مبادئ انسانية قديمة دعا اليها الاسلام وجعلها من أهم سماته وأبرز تعاليمه فى تحقيق السلام من وجوب المحافظة على المهور والوفاء بشروط المواثيق وتحريم الضرر والخيانة سرا وجهاً تحريماً مطلقاً لا لبس فيه ولا غموض . ولقد نصت الآيات الكريمة على ذلك حتى لقد أصبح أمر المحافظة على العهد والوفاء به من أبرز أركان السياسة الخارجية للاسلام وأهمها .

من ذلك قول الحق جل وعلا : « وأوفوا بعهد الله إذا عاهدتم ولا تنقضوا الأيمان بعد توكيدها وقد جعلتم الله عليكم كفيلاً ان الله يعلم ما تفعلون ، ولا تكونوا كالتى نقضت غزلها من بعد قوة أنكاثاً تتخذون أيمانكم دخلاً بينكم أن تكون أمة هي أركى من أمة إنما يبلوكم الله به وليبينن لكم يوم القيامة ما كنتم فيه تختلفون » .

وإذا عدنا الى تاريخ الاسلام فى عهوده الاولى وجدناه يدعو بطبيعته الى المثل العليا فى جميع الصلات والمعاملات ، يدعو الى السلام الحقيقى لفظاً ومعنى باطنياً وظاهرياً وتربوياً حماية للعقيدة واثماً للامن ، يحمل مشاغل الحق والعلم والخير والحرية والاخاء والعدل والمساواة ليمضى بها فى تقرير الحقوق التى كفلها الله سبحانه وتعالى لخلقه أجمعين .

والاسلام فى دعوته تلك لم يدع اليها بالشدة والغلظة والعنف وإنما قام على الدعوة الى سبيل الله بالرفق واللين والمنطق والحكمة والموعظة الحسنة ، ودعا الى الاسلام كشريعة مساوية وانسانية عظمى ثقة منه انه الأصل المتين فى علاقات الجماعات ، وحمالية النفوس من أضرار الفتن والضياغ وشنن الغارات .

ان الاسلام لم يحارب بالسيف مبادئ وافكارا ودعوات يمكن مقاومتها
بالدليل والحجة والبرهان التى تطرق الأبواب والآذان والقلوب ، وكان غزوه
دائما دون غلو أو غدر أو تمثيل أو تشف ، وكان قوامه تقوى الله وحده
والعمل بطاعته وكثرة ذكره والاستعانة به والتوكل عليه ، وان يترك البغى
والحقد والانتقام عند النصر والظفر الا ما كان لله فيه رضا ، وأن يستعمل
العدل وحسن السيرة والتزام أحكام الشريعة والفصل بين الحلال والحرام
والدفاع عن الحرمات والحقوق ونشر الخير والمحبة والسلام .

هذا المنهج تنظمى القويم هو الذى ينمى مشاعر الود والرحمة ويولد
التعاون ويدعم العلاقات ويخلق الترابط ويغرس الوئام ، وهذا من شأنه أن
يحفز الفرد فى المجتمع الى بذل كل ما فى وسعه من أجل تحقيق أهداف
انسلام وأخلاقياته المثلى ، فلا يضمن من أجل هذه الغاية الشريفة بجهده
وكفايته وطاقته لمصالح أمته الذى هو جزء من صالحه فى الوقت نفسه .

.. حتى تؤتى حركة اصلاح التعليم فى مصر اكملها

نحو دور وظيفى محد لمعلم الغد...

للدكتور محمد الفسيح عبد المقصود

كلية التربية - جامعة عين شمس

لم يعد من المقبول او المعقول ان تشهد مصر مثل تلك التغيرات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية فى السنوات القليلة الماضية ، ثم يستمر نظام التعليم على ما هو عليه ، تتجاوزه هذه التغيرات ، ويعجز هو عن مواكبتها وتحريكها او حتى عن مجرد اللحاق بها ، ومن ثم كانت الدعوة الى تطوير التعليم واصلاحه بما يجعل منه اداة فعالة للتنمية ، يستقيم بها الخلق الحضارى والبناء الاجتماعى فى مصر امرا ؟ يمكن ارجاؤه او التراخى فى التصدى له .

وقيام مثل تلك الدعوة وما تبعها من تحريك على مختلف القيادات السياسية والشعبية والتعليمية انما تتضمن بدورها دعوة اكبر الحاحا الى مراجعة عمل المعلم واعادة النظر فى طبيعة دوره وتقييم هذا الدور بما يسهم فى ترجمة ما يسفر عنه التغيير من اجراءات الى واقع بالفعل وفى السلوك .

(*) ترددت الافكار الاساسية لهذه المعالجة فى دراسة سابقة بعنوان : « معلم المرحلة الثانية : طبيعة دوره ومواصفاته » ، شارك بها فى بحث اعداد معلم المرحلة الثانية الذى اشرفت عليه كلية التربية جامعة عين شمس بالاشتراك مع البنك الدولى .

من الخير انن أن يصاحب الدعوة الى اصلاح التعليم وتحريكه ، دعوة مماثلة الى النظر فى نوعية العناصر التى يمكنها أن تحقق تلك التغيرات من وى واقتدار ، ذلك مهما كانت منطلقات التغير والتعديل فى هيكل التعليم وأهدافه وبنيتة ، ومضمونه ومحتواه ووسائله ، فإن محور ذلك العمل وسنده هو عمل المعلم ، وتحسين كفاءة هذا العمل بما يترجم هذه الأهداف الى انجازات محققة فى سلوك الطلاب وأئذنتهم ، لأن تحقيق كل هذه التغيرات انما يتوقف على مدى استجابة المعلم لها ومدى قدرته على ترجمتها الى مواقف سلوكية وخبرات تعليمية تؤدي بتلاميذه الى التعليم والى الغد الشامل والمكامل .

ان نوعية مثل هذا المعلم وصفاته الشخصية والمهنية هى العامل المحدد والاساسى فى تحديد نوعية المواطنين التى ينشدها المجتمع من وراء أهدافه من التعليم . ومن ثم يصبح الانطلاق من واقع ذلك العمل ، تحديدا للمؤثرات ذات الكفاية والفاعلية فيه وللصفات الواجب تكوينها فى معلم هذه المرحلة هى المدخل الطبيعى فى تحديد أهداف الاعداد التربوى والاحتياجات المهنية المطلوب استكمالها فى معلم الغد .

وعمل المعلم تحيط به عوامل تجذبه الى الاتساع واخرى تدفع به الى حدوده الضيقة ، وان من بين الاعتبارات الأساسية التى تحدد حجم العمل فى هذه المعالجة أن هناك من الارهاصات والتغيرات التى تجتاح مجتمعنا فى الآونة الأخيرة وما تلقى به من متطلبات على هيكل التعليم فى مصر ما يدفع الى تغير الأدوار القائمة للمعلم والتخلص من مضمونها الضيق والمحدود . ومن هنا تأتى أهمية الحديث عن الأدوار المستقبلية لمثل هذا المعلم وخصائصه المتوقعة التى تمكنه من أداء مهامه الوظيفية ومسئوليته المهنية .

ان تحديد دور المعلم او أدواره الأساسية فى أداء تلك المهام ، والالمام بالأبعاد التى تمتد اليها وظيفته ، والتعرف على العوامل المؤثرة فى أدائه، لهى اذن من بين الأمور ذات الأهمية فى تقرير ما ينبغى الالمام به ، والتدريب عليه فى فترة اعداده المهنى ، وكذا فى تقرير احتياجاته المهنية التى يلزم تزويده بها ، فضلا عما يمكن أن تسهم به فى اشتقاق المعايير التى يسترشد بها فى تخليق الصفات الأساسية الكفيلة بجعل المعلم طاقة حقيقية فى توجيه

العملية التربوية ، وفى تقديم أدائه ، وتحديد جوانب القصور فيه بما يعين بالتالى على اعادة النظر فى برامج اعداده وسياسته ، وفى وضع مخططات هذا الاعداد وبرامج تنفيذه .

وعليه فسوف تستقطب هذه الصفات محاولة الاجابة على التساؤلات الرئيسية التالية :

اولا : ما هو عمل المعلم وما هى مقوماته الأساسية ؟

ثانيا : ما هو الدور أو الأدوار المفروض على معلم المستقبل أن يقوم بها فى ظل حركة اصلاح التعليم وتطويره فى مصر ؟

ثالثا : ما هى محددات هذا الدور أو الأدوار التى ينبغى أن يقوم بها معلم الغد ، وما هى بالتالى متطلبات القيام بهذا الدور وخصائصه ؟

مقومات عمل المعلم :

نود فى البدء ، ان نستهل معالجةنا لعمل المعلم واطرها المحددة بعدد من المقولات الأساسية التى سوف يتردد صداها فى مختلف بنود تلك الدراسة وتكاد تعمل كمؤشرات عمل نحو تحديد الدور المطلوب من معلم الغد أدائه :

المقولة الأولى : ان الدور الذى يقوم به المعلم بالغ الصعوبة والتعقيد بحيث يصعب وضع حدود نهائية له ، بل ومن العسير الوصول الى تصور صيغة لمعلم المستقبل ، محددة ، أو غير قابلة للتعديل ، يمكن أن تحظى باتفاق الجميع . ذلك ان مثل هذا التصور خاضع للعديد من الاعتبارات التى سوف يرد ذكرها ، وللنماذج المتبناة من المجتمع ، أو البدائل التى تم الاستقرار عليها فى هيكل التعليم وأهدافه وبنيته ومحتواه .

المقولة الثانية : ان عمل المعلم على الرغم من سمته وتعدد عناصره وتشابك أدواره ، الا انه يبقى نموجا متمائزا من السلوك ، يستبين عن غيره من المهن الأخرى ، ويقوم هذا التمايز فى أساسه على محاورين أساسيين :

الاول : قيامه على اساس من التفاعل الانسانى بين المعلم وتلاميذه .

والثاني : ارتباطه باهداف تعليمية تتضمن تعديلا فى السلوك البشرى تتكون على اساسه نوعية المواطنة المستقبلية والمنشودة من مخرجات هذا النظام . وعلى هذا فلا خلاف من وجهة نظر هذه الدراسة حول ارتباط عمل المعلم بالتلميذ من حيث هو محور التربية وهدفها ، وبالمجتمع من حيث هو اساس وهدف أيضا ، وبأهداف النظام التعليمى التى تشكل عمل المعلم وتوجهه نحو دوره الأساسى ومسئوليته المهنية المتوقعة والمطلوبة .

المقولة الثالثة : ان عمل المعلم يتعرض لجدل بالغ .. وان ثمة آراء ونتائج مختلفة ومتباينة حول المهام التى تؤلف هذا العمل ، سواء ما ينبغى ان يقوم بها ، أو تلك التى يمارسها بالفعل ، ومثل هذا الاختلاف هو من بين الامور المتوقعة وذلك للاتى :

(ا) ارتباط عمل المعلم بأطر المجتمع والبيئة التى يعمل فيها ، والمرحلة التى يشغل بها ، وفلسفة التربية التى يأخذ بها ، ووسائلها التنفيذية المتاحة أو الممكنة . وان هذه الاطر فى ديناميتها وحركتها وتطوراتها انما تدعو الى النظر فى ادوار مستحدثة أو مستجدة ، أو اغفال ادوار لم تعد ملائمة أو مقبولة ، أو استئثار افضل لادوار اكثر مرونة واوعى لمعطيات العصر ومقتضياته .

(ب) ان معطيات على النفس حول النمو والتعلم والتعليم ، وكذا مستحدثات التربية ومبتكراتها وأنماطها المستحدثة ، ثم مستكشفات الثورة التكنولوجية الحديثة ووسائلها ، انما تبرز جميعها ادوارا وتسهم فى اغفال ادوار أخرى .

(ج) ان مناهج الدراسة ومنطلقاتها المستخدمة فى مجال البحوث المتصلة بعمل المعلم ومسئوليته وادواره انما تؤدى بالضرورة الى تباين فى هذه الادوار وتنوع مهامها ، بل واكتشاف العديد منها مما قد يصعب حصره وتحديده وتصنيفه ، وجميعها مما يؤثر فى الوقت ذاته فى سعة مضمون عمل المعلم ومحتواه .

المقولة الرابعة : ان الفجوة بين التصور النظرى لعمل المعلم ، وبين واقعه المتعثر ، أو المتعذر تحقيقه ، جد عميقة .. وترتب على هذا القول نتيجتين أساسيتين :

أولاهما : أن تحديد الفجوة بين ما هو قائم وما ينبغى أن يكون ، إنما يعنى تحديدا للتصورات المستقبلية لعمل المعلم ، وعلى أساس منها يكون التحرك من الممكن .. نحو المأمول .

ثانيتهما : أن التصور النظرى أو المستقبلى لعمل المعلم ، بافتراض ماينبغى أن يكون لاي معنى تعارضا مع تزويد المعلم بالمهارات التى يحتاجها فى تأدية عمله فى المدرسة القائمة بطلابها وإمكاناتها وظروفها القائمة ، والتى لا نتوقع أن يكون تغيرها سريعا ، أو مما يمكن تحقيقه فى لحظات خاطفة .

المقولة الخامسة : ان حركة تحديث التعليم والعمل على تطويره ، إنما تستدعى بالضرورة العديد من التحولات والاجراءات التى تضى الكثر على متغيرات العملية التربوية، والمعلم يشغل أهم هذه العوامل والمتغيرات جميعا ، ومن هنا لم يعد المعلم بقادر على الاتكماش الى حدود العمل التقليدى والذى لم يعد يشكل سوى بعد واحد من أبعاد وظيفته ، بل لابد من ملاحظته بالمستجد من المهام والمسئوليات وفاء باحتياجات العمل التربوى وما لحقه من تغيرات وتحولات .. يضمها جميعا دور وظيفى محدد .

ان على المعلم ان يندفع بقوة الدفع الذاتى ليلحق التحولات الاساسية التى يتعرض لها البناء الاجتماعى والتعليمى فى مصر وأن ينفى بمسئوليته :

— امام الاتساع المتزايد فى اعداد التلاميذ .

— امام مواكبة السرعة فى زيادة المعرفة وملاحقتها .

— امام دوره فى توفير الكوادر الفنية اللازمة تحقيق التنمية .

— امام مسئولياته فى تخليق مواصفات المواطن العصرى المنشود والتى ينبغى أن تتمثل ملامح صورتها فى المعلم ذاته .

المقولة السادسة : أنه يمكن النظر الى عمل المعلم من حيث هو سلوك وعندئذ تنطبق عليه صفات السلوك البشرى وارتباطه بمكوناته الداخلية والخارجية المتعددة ، وما ينتج عن ذلك من صفات اجتماعية وفردية ، ولكن عمل المعلم يبقى بعد ذلك وفوق ذلك سلوكا موجها نحو اهداف معينة ، ويمكن على أساس هذه الاهداف تجميع اشكال السلوك المطلوبة وتوصيفها فى خصائص تكفل للمعلم الوفاء بأهداف العمل التربوى . ولكن تتمثل صعوبة

هذا العمل فى انه عمل متعدد الجوانب ، ويرتبط بجميع مراحل العملية التربوية مما يتعذر معه حصر جميع الأفعال التى تدخل فى ذلك التفاعل ، فالمعلم قد يؤدى فى يوم تدريس واحد آلاف متعددة من الاداءات والتفاعلات (١٠ ، ١٧) (*) ، ومن هذه المقولة يمكن توصيف عمل المعلم باعتباره « مجموعة من أشكال السلوك البشرى يقوم بها من يعمل فى مهنة التعليم بقصد تحقيق أهداف تربوية معينة تتعلق بالمجتمع وبالفرد الذى يقوم بتعليمه » .

المقولة السابعة : وتترتب على ما قبلها مباشرة ، وهى أن تخليق الصفات اللازم توافرها فى المعلم ، إنما يشكل احتياجات تعليمية ، على معاهد اعداد المعلم تمكينه منها بما يساعده على أداء مهامه . . وأن مهمة هذه المعاهد فى المحل الأول هى تزويد معلم المستقبل بمجموع التغيرات المطلوب تحقيقها والمتعلقة بمعلوماته وخبراته وأدائه وسلوكه واتجاهاته لجعله لائقا لأداء مهامه التربوية وعلى أعلى درجة من الكفاية المهنية .

ويتربى على ما سبق أن تحديد مثل هذه الاحتياجات المطلوبة لتحقيق النمو المهنى لمعلم المستقبل إنما تقتل بثلاثة جوانب رئيسية (٤٠/٦)

الأول : ويتصل بالعمل التربوى وتحليل مضمونه بما يسهم فى تحديد المهام والمسئوليات المطلوب من المعلم تحقيقها .

والثانى : ويتصل بالنظام التعليمى وتحليله ومدارسه بقصد التعرف على التحولات الرئيسية التى يتعرض لها والانماط المستحدثة فى نظم تدريسه وتقويمه والمتطلبات المطلوب من المعلم التزود بها .

الثالث : ويتصل بسمات المواطن المطلوب تخريجه من هذا النظام التعليمى والتى تشمل فى سمات هذا المواطن كما يتمثلها العصر وكما يتمثلها المجتمع وكما يتمثلها المعلم نفسه .

(*) انظر قائمة المراجع الواردة فى نهاية الدراسة ، ويشير الرقم الاول الى المرجع . بينما الثانى يشير الى رقم الصفحة .

أطار عمل المعلم ومحدداته الأساسية :

فى ضوء المتطلقات السابقة يتضح أن عمل المعلم لابد وأن يستند الى فلسفة واضحة تستمد مضمونها من الواقع ، آخذة فى الحسبان احتمالات المستقبل .

ويعنى ذلك أن يرتبط عمل المعلم بالأطار الثقافى العام للمجتمع فى حاضره واتجاهات مستقبله ، آخذين فى الاعتبار أن الجهود التربوية ونتائجها رهن بالادوار التى يضطلع بها المعلم فى المقام الأول ، وبها تتحدد صورة المستقبل ، وهى بدورها رهن بنوع خصائص المواطن المنشود وسماته الأساسية كما يتمثلها النظام التعليمى ويستهدف المجتمع بناءها . وعليه فإن هناك ثلاث رؤى متتابعة تحدها الخطوط الأساسية :

- اتجاهات المجتمع وحركته فى البناء .
- النظام التعليمى وحركته المستهدفة فى الإصلاح .
- طبيعة عمل المعلم ومدى تمثله لأهداف النظام .

وفىما يلى معالجة لكل من الأطر الثلاث .

رؤية لعمل المعلم من خلال مجتمع الغد :

سبقت الإشارة الى أن على حركة تطوير التعليم فى مصر أن تواجه أبرز ما يتعرض له المجتمع من تغيرات ويأخذ به من اتجاهات ، وأن يستجيب لها على النحو الذى يؤصلها سلوكا وقيما وعادات تلقى بمقتضياتها جميعا أمام معلم الغد ، يعد بها الأجيال المقبلة ويرسم بها خطى المستقبل .

ولسنا بصدد الحصر أو المعالجة لأبرز ما يزخر به المجتمع من خصائص واتجاهات ولكننا سوف نأخذ منها بالقدر الذى يفيد فى حركة المعلم وتحديد مهامه .

أولا : المعلم ومقاومة التخلف :

الحديث يتعذر عن مهام المعلم بمعزل عن التحدث عن النظام الاجتماعى المنشود ومطلعة المستقبل القريب والبعيد . وهل من أهم معالم الحياة

فى عالمنا المعاصر ذلك الوعى المتزايد بخطورة واهمية تنمية الموارد البشرية باعتبارها ركيزة تحقيق التنمية ، ووسيلتنا فى مقاومة التخلف ، والمعلم هو فى موقع القلب من تلك العملية ، وعلى اساس منه يتقرر نوع التربية ونوع المواطنة .

والعلاقة ايجابية بين درجة تطور المجتمع ومدى كفاءة تربية المعلم فيه ، اى ان تربية المعلم فيه تعتبر احدى مؤشرات النمو والتطور فى المجتمع نفسه . وقد ارتبط تحقيق التطور بالتقدم العلمى والتكنولوجى مما يدفع المعلم نحو مسئوليات جديدة ، ووعيا بخطط التنمية وادراكا ، واستهدافا لتحقيق التغيير وتوصيله الى عقول ابنائه وسلوكهم واتجاهاتهم .

ثانيا : المعلم والتقدم العلمى والتكنولوجى :

لقد ارتبط التقدم العلمى والتكنولوجى المعاصر ارتباطا وثيقا ومباشرا بالتربية وتطورها مما ادى الى اعادة النظر بصورة جذرية فى نظام التعليم وهيكله ومحتواه ، فأعيد بناؤه لصالح الرياضيات والعلوم الطبيعية، ولصالح الربط بين النظرية والتطبيق ، ولصالح الاساليب التكنولوجية المستخدمة فى مجالات التعليم .

ان ثورة التكنولوجيا واستخدام الوسائل الحديثة فى التعليم قد ابرزت على السطح قضايا التوجيه المدرسى والمهنى ، وقدرة قيام المعلم بالكشف عن المواهب والقدرات وقياسه بدور الوجه والمرشد التعليمى .

ان واقعيات المجتمع الحديث الذى تتلقفه صنف كثيرة من التكنولوجيا الحديثة انما تحتاج الى معلم يتميز بالقدرة على التطور والنمو ، وليس الى معلم يتصف بالجمود والتقليدية فى التفكير ، المعلم القادر على الابداع والتفكير الخلاق وليس المعلم الذى تعود تكرار معارفه وخبراته . المعلم الذى تتلاءم مواصفاته الثقافية والفكرية ودوافعه الى التغيير واحداثه .

ثالثا - الانفجار السكائى .. ومعلم غد :

ان الانفجار السكائى من بين التحديات ذات الاثر البالغ على المجتمع المصرى وعلى وظائف مؤسساته بما فيها التعليم . وما يهمنا من المشكلة فى

هذا الصدد هو ما تعكسه على النظام التعليمى وبالتالي أدوار المعلم، ومن بين هذه الجوانب .

— ازدياد الفصول الدراسية بالتلاميذ الى درجة تستدعى مواجهة مشكلات التدريس للاعداد الكبيرة .

— تشغيل المدارس أكثر من فترة فى اليوم بما يجهد الامكانات التربوية وينسب من درجة الكفاءة التعليمية .

— التأثير على نوعية التعليم وانخفاض كفاءته الداخلية لانخفاض نسبة المدرسين الى التلاميذ .

— التأثير فى معدلات العرض والطلب بالنسبة للمدرسين مما يخلق مشكلات العجز المستمرة وما يتبعها من تساهل فى شروط القبول وبالتالي التساهل فى المواصفات الواجب توافرها فى المعلم .

المعلم والممارسات الديمقراطية :

ان تنمية المجتمعات انما تستند الى ممارسة الديمقراطية ، والمدرسة اطار صالح كى يمارس التلميذ فيه جنبات الحياة الديمقراطية فيما اذا احسن التوجيه والاعداد ، والمعلم فى ظل المناخ الديمقراطى .. وممارسة الديمقراطية هو الذى يكفل بناء مثل تلك الممارسات فى سلوك تلامذته ، وذلك بمساعدتهم وتوجيههم لحل ما يواجههم من مشكلات وابرار المقومات والقيم والى انماهم الاجتماعية والمساعدة على ادراك العلاقة بين اعمال الفكر والعلاقات الاجتماعية المشتركة : نه كقدوة يمكن ان يبرز مدى ارتباط هذه الممارسات بالحياة اليومية .

المعلم وأزمات الشباب :

يواجه المعلم بحكم عمله غثات تزخر بالانفعالات والتناقضات والثورات المكبوتة ، وهى فترة تبلغ فيها أزمات الشباب الأوج والذروة فى بعض صورها .

وتزايد الضغوط التى يعانىها الشباب وما ارتبط بها من تساؤلات ملحة عن أهداف الحياة وجوانبها ومدى التسليم بقيمها السائدة والتشكيك

فى معناها ووظائفها التقليدية ، بل وفى قيمة ما يتلقونه من معارف جميعها مما يفرض على معلم الغد دورا قياديا يقوم على أساس من :

— فهم الخصائص الفكرية والنفسية لتعلمى هذه المرحلة .

— اتقان أساليب التعامل ومهاراتهما يساعد على التوجيه والمناقشة والاقناع .

— فهم التيارات الثقافية المتصارعة والمتناقضة وموقع الثقافة العربية من هذا الصراع .

— القدرة على الفهم والتعامل وحسن التوجيه ، ان تلميذ المرحلة الثانية لا يستطيع كمواطن أن يعيش بمعزل عن هذه الثقافات ، وعلى المعلم تقع مسئولية اعادة النظر فى مفاهيم طلابه واتجاهاتهم وافكارهم وقيمهم بما يساعدهم على تكوين رؤية اجتماعية واحدة تستمد أركانها من الثقافة العربية وأصولها المقررة .

ودور المعلم أساسى فى توعية الشباب وسط التيارات الثقافية فى طريق يتسم بالاقناع والفهم وسعة الأفق .

رؤية لمعلم الغد . . من خلال حركة النظام التعليمى واتجاهاته :

ان الإصلاح الشامل فى نظم التليم وما تتعرض له أهدافه وبنيتـه ومحتواه ووسائل تقويمه من تغيير وتعديل . . انما يقتضى بدوره رؤية موحدة لعمل المعلم فى اطار رؤية مجتمعه . واذا كنا لا نستطيع التنبؤ سـلفا بما سوف تسفر عنه حركة اصلاح التعليم من تغييرات . . الا أنه فى ضوء ارهاصات هذا التغيير ومقتضياته التربوية يمكننا ان نلمس ملامح تلك الرؤية المستقبلية لمعلم الغد . ومن بين ما يمكن أن نستند اليه فى هذا الشأن ولم يعد يتقبل كثيرا من الجدل ان المدرسة منظومة مرنة تستجيب للمتطلبات الاجتماعية والمقتضيات التربوية بحيث :

— تؤكد على استخدام المعارف والمهارات بما يؤكد تكامل المعرفة والعمل والأداء .

— تؤكد على تكامل الشخصية .

— تكون أداة لنمو المجتمع .

— تسهم فى تنمية قدرات الفرد وامكانياته ، وفى اكتشاف ميسوله وتوجيهها .

— تهتم بنشر المعرفة والمعرفة التكنولوجية وما يتصل بها من مهارات التعامل والاتصال .

— تدفع الى التقدير الملائم للعمل الانتاجى فى المجتمع .

وتحقيقا لهذا واستجابة لمقتضياته فقد تعرض هيكل التعليم وبنيتسه ومحتواه لعدد من التحولات نشير من بينها الى :

١ — الاتجاه نحو التعليم الثانوى متعدد الجوانب ، سواء كان ذلك عن طريق الثانوية البوليتكنيكية او المدرسة الشاملة، او تطعيم التعليم العام بالجوانب المهنية والتأكيد على الجوانب الثقافية فى المدرسة المهنية الى غير ذلك من الاتجاهات .

٢ — التوسع فى التعليم المهنى والفنى وتشجيع الاقبال عليه ، بحيث لا يبدأ فى الاعداد المهنى والفنى قبل سن الخامسة عشرة لتأهيل العمال المهرة والفنيين ، والا يقتصر هذا الاعداد على نموذج المدارس والمعاهد النظامية، بل يحوى جميع الاساليب الاساسية التى نيسر انتشاره بين الشباب والعاملين الكبار على حد سواء كالتدريب المهنى والدراسة المسائية وتشجيع التقارب بين الدراسة والعمل والتعليم بالمراسلة الى غير ذلك .

٣ — الاتجاه الى مد فترة الالتزام لتشمل مراحل من التعليم الثانوى وما يتبع ذلك من الاتساع المتزايد فى اعداد التلاميذ وتنوع الفروق بين الطلاب والاحتياج الى نوعية معينة من المعلمين .

٤ — استخدام الطرق والتقنيات التعليمية الحديثة وتوفير وسائلها المتعددة للوصول الى تعليم افضل ولواجهة الاعداد المتضاعفة على هذا النوع من التعليم وبخاصة بعد الاتجاه الى مد فترة الالتزام لتشمل مراحل من التعليم الثانوى .

٥ — الاتجاه نحو تحقيق التوازن بين التعليم المفرد وبحدود مشتركة من الثقافة العامة وما يتبع ذلك من توسيع مجالات الاختيار امام التلاميذ ، وتنويع

الشعب والتخصصات المختلفة واستبدال الامتحانات الخارجية بمجموعة من الاختبارات والتقويم المستمر داخل المدرسة .

٦ - تشير النظرة الى علاقة المدرسة بالعمل بحيث تلبي الطلب على التعليم من جهة ، وتفى باحتياجات الوفاء باليد العاملة من جهة أخرى وما يتبع ذلك من محاولات :

— توثيق الصلة بين المدرسة ومؤسسات العمل .

— ايجاد نقطة توازن بين البرامج الثقافية والاعداد المهني .

— النظر الى المدرسة (وبخاصة المهنية) كوحدة انتاجية .

— الاتجاه نحو انشاء مدرسة ثانوية ذات طبيعة وبرامج ملائمة للتنمية او بيئية .

— السعى نحو انشاء المجمعات الثانوية الكبيرة التى تشمل مدارس ثانوية أكاديمية صناعية وتجارية متعددة .

٧ — العناية بمبدأ التفرد (من الفردية) والسعى نحو تحقيق التنوع بين عناصر المجتمع بما يؤدي الى اثراته الحضارة وتقدمه، وما يتبع ذلك من التحول من التعليم الجمعى والتدريس الجامعى الى التعليم لكل فرد ، والتدريس المفرد، فهناك التعليم البرنامجى والأساليب التكنولوجية الحديثة ووسائل التدريس التى تهتم بتنمية الأداء الى غير ذلك من الطرق والوسائل التى تسهم فى مقابلة الفروق الفردية والخلفيات الثقافية المتباينة فضلا على ما تسهم به من اقتصاد فى وقت والانفاق .

٨ — التحول الى التعليم اللانمطى المفتوح بما يسمح بالاتصال والتحول الى المرونة ومقابلة مختلف الظروف والاضاع التى يواجهها الطلاب مثل المدارس بدون جدران والمدارس اللانمطية والمدارس ذات الجداول الدراسية المرنة (٣ ، ٧) .

٩ — الاتجاه نحو التجريب والتجديد فى مجالات التربية :

فالاتجاه الى التجديد التربوى قد أصبح سمة بارزة من سمات النظم

التعليمية المعاصرة، ويهدف التجريب عادة الى اختيار فاعلية بعض الافكار أو التطبيقات لمعرفة اثرها فى تحقيق الاهداف التعليمية المنشودة .

ويعنى هذا أن يكون التجريب فى مكتة المعلم ذاته ومن صلاحياته وبالتالي ينبغى أن يكون :

١ - ملما بالمستحدثات والتجديدات التربوية فى فرع تخصصه وفى المرحلة التعليمية التى يعمل بها .

٢ - قادرا على تجريبها فى نطاق عمله وظروف بيئته ، مما يتطلب إتاحة فرص التجريب وتهيئة المناخ المناسب لذلك .

وتحولات فى مهام المعلم ايضا :

ان أهم ما تعنيه هذه التحولات التعليمية من مضامين هو ما تفرضه على المعلم من مهام متكاملة تتطلب توافر قدرات ومواصفات غير متاحة فى صورة المعلم التقليدى ، فهى تفرض عليه القيام بدور المنظم أو المنسق أو المدير لبنية التعليم بما فيها من موارد وعناصر واختيارات وقرارات وما يتطلبه هذا من مهارات العمل التخطيطى . فالمعلم لم يعد مجرد كونه فنيا متخصصا يتبع أعمالا أو سلوكا أو استجابات مفروضة عليه مسبقا ، بل أصبح المخطط للمواقف التعليمية والمنشئ والمساهم فى صياغة أهدافها ووسائلها .

ان تنمية القدرة على وضع الخطط الدراسية وترجمتها بما يحقق الالتحام بين النظرية والتطبيق ويؤكد وحدة المعرفة ويعرض لمختلف جوانبها بما يتفق وتخصصه هو من بين ما ينبغى أن تستوجبه برامج الاعداد لهذا المعلم .

وهى تفرض عليه العمل بروح الفريق وما يتبعه من إتقان للتدريس التعاونى ويتخذ هذا النمط من التدريس صورا مختلفة منها تعاون المدرسين فى الاضطلاع بأعبائهم واعادة تنظيم أوقاتهم وأعمالهم بحسب الحاجة، ومما يجدر ذكره أن العمل الفردى للمعلم هو من عوائق التطوير والتجديد فى التعليم والعمل بروح الفريق قد يقابل كثيرا من خصائص المدرسة وتحولاتها،

ولهذا تقوم على اشتراك أكثر من مدرس في تعليم مجموعة كبيرة من الطلاب باستخدام طرائق تعليمية معدلة .

ومثل هذا النمط من التعليم إنما يتطلب من القائمين بأمره :

— القدرة على التعاون مع زملاء .

— التمكن من استخدام تقنيات تدريبية مختلفة .

— القدرة على التعلم الذاتي للمساعدة في إعادة تنظيم وتوجيه التلاميذ بما يساعد على بلوغ الأهداف .

والمعلم مطالب أيضا في ضوء هذه النظرة المتكاملة بين العلم والعمل وجوانب المعرفة والسلوك :

— أن يدرك أن ما يتعلمه له قيمة واقعية وله صلة بمجريات الحياة العملية .

— أهمية توظيف ما يستخدمه من معلومات استخداما وظيفيا يساعد على إثراء الحياة وتطويرها .

— دعم ما يتعلمه في الممارسات اليومية ومجالات العمل المختلفة .
والتراكم الكمي والنوعي في مجال المعرفة له انعكاسات تربوية تتمثل في إثراء وتعقيد دور المعلم كذلك .

ذلك أن المحتوى التعليمي الذي تقدمه المدرسة لطلابها لا يمكن أن يظل مستقرا أو راکدا ، بل لابد من الملاحقة والمتابعة، كما أن تكيف الفرد مع المعرفة المتغيرة لا يتأتى بحفظ المعلومات واستظهارها بل باتقائه طرق الوصول الى المعرفة وطرق استرجاعها بعد اختزانها ، وهذا يتطلب من المعلم :

١ — أن يتقن مهارات التعلم الذاتي .

٢ — أن يتقن مهارات استخدام تقنيات اختزان المعلومات وتنظيمها واسترجاعها .

٣ - أن يتقن مهارات التعليم المفرد وليس مجرد الوقوف عند حد التبليغ بمهارات تعليم المتوسطين .

٤ - استخدام التفكير فى التعلم الذاتى واكتساب المزيد من الخبرة والمعرفة .

والتعلم الذاتى يفرز بدوره مهام وظيفية للمعلم بحيث تجعل منه :

موجها الى مصادر المعرفة ، منظما لأساليب التعلم- مثرا لدافعية المتعلم ، مدركا للفاعلية التربوية ، مصدرا من مصادر التعلم ، مهيبا لخبرات التربوية التى تساعد على التعلم وبهذا يتجاوز مهمته التى تقف عند حد حشو الأذهان بالمادة الدراسية ، إلى أن يتحول بالموقف التعليمى كله الى موقف تفكيرى يتعلم التلاميذ منه :

— كيف يتعلمون .

— كيف يستخدمون ما يتعلمون فى الحياة العملية .

— كيف يسلكون مع الآخرين بموجب ما يتعلمونه .

نحو دور وظيفى محدد للمعلم

حاولنا فى الصفحات السابقة معالجة الوظيفة المحددة لعمل المعلم وما تلقيه من مسئوليات ومهام ، ولكن ما عمل المعلم ذاته وما طبيعة ذلك العمل ؟ .

عمل المعلم .. محاولة لتحديده :

تستند هذه المحاولة الى نتائج الدراسات الاكاديمية وتحليلها ، ومن هذه الدراسات ما يتناول عمل المعلم كما ينبغى أن يقوم به ، ومنها ما يتناول عمل المعلم كما يقوم به فعلا أثناء عمله ، ومع الاقرار بالفجوة بين ما ينبغى وبين ما هو قائم ، الا أنه باستقراء الابحاث التى تناولت عمل المعلم كما ينبغى أن يقوم به نجد أن الآراء حول الأدوار التعليمية للمعلم والأعمال التى ينبغى أن يؤديها تختلف باختلاف الباحثين ومناهج دراساتهم وأدواتهم والأشخاص الذين قاموا باستفتائهم حول تلك الأدوار والأعمال .

فمن الدراسات ما حاول تحديد المعالم العامة للمعلم :

فهو ممثل وأخصائى اجتماعى ومراقب وحكيم وموظف حسابات وصراف وقاض وسكرتير وأخصائى قياس وقائد مناقشات وممرض ومؤلف . . (١٧) .

ومن الدراسات ما يصنف هذه المهام الرئيسية الى أربعة محاور تتمثل فى تخطيط التدريس وتنظيم البيئة التعليمية المناسبة وقيادة التلاميذ وتوجيههم ليتابع من بعدها تفصيل هذه المهام الى مجموعة من المهام الجزئية . . (١٠ ، ٢٤) .

ومن الدراسات ما يذهب الى تحليل الأدوار التى يقوم بها المعلم فى العملية التربوية وتحديد أنماط السلوك المرتبطة بهذه الأدوار والتى تتمثل فى :

دور الخبير فى فن التدريس ، دور ممثل قيم المجتمع والمهتم بتقبل هذه القيم ، دور خبير المادة الدراسية ، دور الخبير فى العلاقات الانسانية ، دور المسئول عن النظام وممثل السلطة ، دور العامل فى حقل النشاط التربوى والمهتم بمشكلات التلاميذ ، دور قناة الاتصال بالمجتمع والجمهور ، دور المتعلم والدارس ، دور القائم بالأعمال المكتبية .

ومما تجدر ملاحظته فى هذا الصدد انه رغم التعدد والاحتمال فى الدراسات والنتائج الا انه من الملاحظ أن عددا كبيرا من المهام تتكرر فى معظم الأبحاث بنفس الأسماء أو بمسميات متباينة وان اتحدت فى المضمون مما يساعد على استخلاصها كمهام أساسية فى عمل المعلم .

ومن بين الملاحظات التى يمكن استقراؤها من النتائج ، أن معظم الدراسات والكتابات التربوية التى عالجت أدوار المعلم تكاد تستعيد أو تطور الأدوار الستة الرئيسية الى أوردها « كيتى » والتى تؤلف ما ينبغى أن يقوم به المعلم متمثلا فى : (١٤ ، ٤٨)

— توجيه المتعلم .

— إرشاد وتوجيه التلاميذ من الناحية الكيفية والكمية .

— القيام بدوره كعضو فى جماعة المدرسة .

— نقل التراث الثقافى .

— القيام بوظائفه كمواطن فى المجتمع .

— القيام بوظائفه كعضو فى مهنة التدريس .

وتشابهت الرؤى ..

ولعله من المفيد اذن فى ضوء هذا التعدد والتواتر فى الوظائف والمهام بمسمياتها المختلفة ان نخلص منها جميعا الى محاولة تصور الجوانب الرئيسية المتعددة للدور المتكامل للمعلم والذي يتعين عليه اداؤه والتي تكاد تلخصها معظم الدراسات الاكاديمية فى المهام التالية :

— المعلم كناقل للمعرفة .

— المعلم كموجه للتعليم .

— المعلم كوسيط ثقافى .

— المعلم كعضو فى جماعة مدرسته .

— المعلم كمواطن فى مجتمعه .

ولكن وأيا كانت نوعية المهام المتعلقة بتحقيق الوظائف السابقة ، الا أنه يمكن تدوير هذه المهام جميعها حول النظرة المتكاملة لعمل المعلم والتي تجعل من التلميذ والعمل على مساعدته فى تحقيق النمو المتكامل لشخصيته المحور الأساسى لعمل المعلم .. اى ان هذه المهام جميعها تنصب على عمله كمرب ومساعد على تنمية الشخصية ، وحين نتحدث عن النمو المتكامل لشخصية التلميذ فاما نعنى بها نمط المواطن القادر على الانتاج والمشاركة الوجدانية والاسهام الايجابى فى دفع المجتمع وحركة التقدم ، ومن هذا المنظر يمكننا ان نخلص ابرز هذه المهام استخلاصا لمتطلباتها بالنسبة لمعلم البعد فى المهام الثلاث التالية :

أولا — المهام التربوية للمعلم :

وبها تلخص الوظيفة الأساسية للمعلم ، ذلك ان تنمية شخصية التلميذ والمساعدة على تحقيق تكاملها هى محور عمل المعلم والنواة التى

تنظم المكونات الأخرى لمهامه ، معرفية كالذات أو ثقافية أو اجتماعية . وكى
يتمكن المعلم من تحقيق هذه التنمية ينبغى :

تمكينه من أداء دوره مرشدا وموجها ، وذلك عن طريق دراسته
للنمو النفسى ومبادئ الصحة النفسية وعلم النفس الاجتماعى .

— تمكينه من ملاحظة جوانب النمو والعمل على تكاملها بما يؤدى الى
تحقيق النمو المتكامل وتزويده بمهارات العمل مع تلاميذه خارج حجرات
الدراسة وداخلها .

— تزويده بالمهارات اللازمة للتعاون مع أعضاء هيئة التدريس تحقيقا
للنمو المتكامل وبما يسهم فى خلق جو مدرسى عام يساعد على تحقيق هذا
النمو .

— تمكينه من تهيئة الجو المدرسى للعمل الجماعى والتعاون من أجل
التفاهم وتهيئة الجو الاجتماعى اللائم للعمل الجماعى على الرغم من اختلاف
المشارب والأهواء .

— معرفة التركيب الاجتماعى للبيئة المحيطة به وبمشكلاتها
وخصائصها .

ثانيا — المهام المعرفية للمعلم :

ليس من شك فى ان دور المعلم فى نقل المعرفة وتقويمها لتلاميذه يمثل
الدور الأساسى فى عمله ، كما يمثل الأساس الذى يستمد منه كافة مقومات
مهامه الأخرى ، ومثل هذا الدور يفرض على المعلم مسئوليات نشير من
بينها الى :

— اللاتم بالمادة الدراسية بالشكل الذى يجعل منه مصدرا ذا وزن
للمعلومات ، ومرجعا لما يواجهه التلاميذ من مشكلات .

— الاتصال المستمر بما يستجد فى ميدان تخصصه حتى يحتفظ بمكانته
العلمية بين تلاميذه .

— الاهتمام بما وراء حدود التخصص من مواد الثقافة العامة ، وبما
يكسبه سعة الأفق ويمكنه من توجيه القضايا العامة ومناقشتها .

— الإدراك بأنه ليس للمعرفة حدود وبأنها متراكمة ومستمرة ، الأمر الذى يحفز على التزود منها ، والنظر بعين التقدير الى ما يعرفه الآخرون والعناية بتجديد معلوماته بما يساعده على مواكبة التطور المعرفى كما وكيفا .

— الامام بالطرق المختلفة لتعليم مائته وما يتطلبه هذا من معرفة بالاهداف والمستويات ومراحل النمو ووظائف المؤسسات التربوية التى يعمل بها .

— القدرة على تحديد ما يلائم تلاميذه من طرق وانتقاء المناسب من الخبرات .

— السيطرة على أساسيات المادة التى يقوم بتدريسها ، وتجريب المستحدث فى طرق تدريسها .

— القدرة على الربط بين الجوانب النظرية والتطبيقية للمادة التى يقوم بتدريسها وإدراك صلتها بنشاطات الحياة ومجالات التطبيق المختلفة .

ثالثا — المهام الثقافية للمعلم :

والمعلم هو المسئول عن نقل القيم الاجتماعية ، وبالتالى فهو يلعب اهم الأدوار فى عملية التطبيع الاجتماعى للفرد وتنمية جوانب شخصيته .

والمعلم كوسيط ثقافى انما يؤدي دورا يتصل بالمحافظة على العناصر الثقافية التى تحفظ للمجتمع أصالته ، بينما يتصل الجانب الآخر بتطوير العناصر التى تحتاج الى تطوير .

والمعلم من أجل تطبيع تلاميذه ، وتحقيق نموهم الاجتماعى ، انما يهيء لهم الجو الذى يساعدهم على الانطلاق فى سلوكهم الاجتماعى بشكل يوضح مدى ما يريد تحقيقه من مبادئ وقيم . ومن دواعى أداء هذا الدور :

— ضرورة التزود بما يساعده على الاسهام فى جوانب النشاط المدرسى والاشراف على تلاميذه خارج النشاط الصفى .

— العناية بتزويدهم بالاساس الثقافى وبالقدرة على متابعة الجديد وتفسير الاتجاهات وتفهمها ، ومن بين ما يساعده فى تحقيق ذلك :

— الاهتمام بالدراسات الانسانية .

— الاهتمام بدراسة اللغة العربية مع العناية بالأداب نظرا لقيمتها الثقافية .

— العناية بدراسة مقومات الثقافة العربية ومشكلات المجتمع العربى والخصائص الأساسية لهذا المجتمع .

تنمية الجوانب الروحية ذات الأثر البالغ فى فهم الثقافة العربية .

— التعرف على التطورات العلمية والتغيرات المختلفة التى يعايشها المجتمع .

— دراسة المشكلات الاجتماعية والنفسية التى تتصل بطلابه وبمجتمعه .

ولكن . . . وبعد أن تكاثرت المسئوليات والمهام على معلم الغد . . أفلا يزال الحديث قائما عن دور محدد لمثل هذا المعلم . . نبادر الى القول بالتسالى :

أولا : أن التصورات الواردة بشأن دور المعلم ومهامه ومسئوليته لهى من بين المأمول الذى ينفصل عن واقعته بفجوة هائلة ، وأن هذا الواقع انما يحسمه ويؤثر فيه :

— المركز الاجتماعى المقدر للمعلم .

— الضغوط الوظيفية المتعددة .

— الامكانيات التربوية غير المواتية .

— الاعباء الاقتصادية والمهنية .

يتوجها جميعا اعداد متواكل او متاكل فى الوفاء باحتياجات الغد من هذا المعلم . والنتيجة يترجمها ما يسمى بعدم الرضا عن عمل المعلم :

— عدم رضا المجتمع عن عمله .

— عدم رضا المعلم ذاته عن عمله .

والمحصلة النهائية ضعف المنتج التعليمى رغم كل ما تحمله حركات اصلاح التعليم من شعارات وارهاسات واجراءات تسعى به نحو التقدم .

ويعنى هذا جميعا أن حركة تطوير معلم الغد مواكبة لحركة إصلاح التعليم وتطويره ، ينبغى أن تنطلق من كل هذه المحاور معا لتشكل منها اطارا لنظرة شاملة تستهدف التعديل والتغيير ولا تدع المعلم دون رضا عن عمله ، ولا تدع المجتمع دون أن يحقق له المعلم كل الرضا بهذا العمل .

ثانيا : أن تقرير مثل تلك المهام المتعددة أو المتشعبة لمعلم الغد لايعنى تبعية قيام المعلمين بها على درجة سواء ، أو اداءها بذات الدرجة من الكفاية والاهتمام .. ذلك أن هناك من العوامل المؤثرة فى اداء تلك المهام ما ينبغى أن يؤخذ فى الحسبان .

منها ما يرتبط بالمعلم نفسه : مدى اختياره للمهنة ، مستوى تأهيله ، مجالات اهتمامه وهواياته .

ومنما ما يرتبط بالجو العام المحيط بالمعلم نفسه : والذي قد يتمثل فى توقعات الاءاء وتوقعات التلاميذ ، وتوقعات السلطات المسئولة من المعلمين .. أن اختلاف تلك التوقعات وما قد يعترضها من تناقض أو عدم سلامة فى الاهداف ، انما يشكل جوا عاما يؤثر فى عمل المعلم وفى حركة اصلاح التعليم ، ينبغى وضعه فى الحسبان عند اقرار اية ورقة للاصلاح والتطوير .

ثالثا : أن العمل التربوى شأن كل الاعمال المهنية المتخصصة ، تتعدد مداخلها ، وتتشعب مسالكها ، وتتنوع تخصصاتها ، وبخاصة فى الآونة الأخيرة فى عصر يتسم بالتخصص والتكامل . والعمل المدرسى المعاصر انما يحتاج بدوره الى العديد من مثل تلك الاعمال المتخصصة والمتكاملة فى نفس الوقت . يحتاج على سبيل المثال الى :

- اخصائيين فى شئون التوجيه والارشاد .
- اخصائيين فى وسائل التعليم ومعبئاته .
- اخصائيين فى الشئون الادارية .
- اخصائيين فى النشاط اللاصفى والتربية لوقت الفراغ .
- اخصائيين فى قيادات الشباب .

وقد كان من النظرات غير العادلة أن تتجه الى المعلم تجمع فيه كل هذه الاعمال ، فهو الكل فى واحد ، وهو القادر على كل شيء وهو الجامع لكل الصفات ..

وهو عالم النفس وعالم الاجتماع وعالم الادارة وعالم التربية ، وهو التكنولوجى والنطاسى فى نفس الوقت .

يضاعف من اجحاف هذه النظرة استغراق العديد من الكتابات التربوية فى وضع قوائم للمحددات والمواصفات التى يعجز الانسان الفرد عن القيام بها(*) . فضلا عن ان اتقن أى من هذه الأدوار انما يحتاج الى اعداد رفيع وخبرة عملية مكثفة يصعب فى ظل الظروف القائمة تحقيقها (٧ ، ٤٤) ، مما دفع الى قيام أكثر من دعوة للحد من هذه الغلواء ولو بالاعتصار على الدور التقليدى للمعلم .. واذا كان الاتجاه الاخير يشكل انتكاسة مرفوضة فى الفكر التربوى المعاصر فالبديل وكما سبقنا الاشارة ، وسبقنا فى ذلك أكثر من دراسة(*) ، هو التركيز على دور المعلم كمرب ومساعد على تنمية الشخصية بينما تتراجع بقية الأدوار الاخرى كظهير مساعد فى تحقيق المعلم لمهامه الاولى والرئيسية .. مهمته كمرب .

رابعا : والقول بتركيز مختلف المهام والمواصفات حول عمل المعلم كمرب ، لا يعنى المطالبة بعزله عن بقية الادوار الاخرى او اسقاطه لمتطلباتها او عدم الالام بوظائفها .. فالعمل التربوى عمل متكامل ، ينتظمه جميعا منظومة واحدة .. متكاملة ومتماسكة فى نفس الوقت ، ولكنه يتميز فى الوقت نفسه الى منظومات فرعية تدور حول محاور متخصصة ، قد تختلف تلك المحاور لدى الاختصاصى النفسى منها لدى التكنولوجى او الاختصاصى الاجتماعى ولكنها عند المعلم انما تدور بالضرورة حول عمله كمرب ومن بعدها تأتى بقية التخصصات .

خامسا : ويستكمل القول السابق ويستتبعه قول بضرورة الاعداد المتكامل لمختلف العناصر المتخصصة الاخرى كى يتناغم ايقاعها مع الايقاع التربوى للمعلم ، ضمانا للتأثير المتبادل ، ووحدة الاثر التربوى ، وتحقيقا

(*) انظر على سبيل المثال المراجع رقم (٧ ، ١٢ ، ١٣ ، ١٥ ، ١٧ ، ١٨) .

لمستوى متقارب من الكفاءات والمستويات ، وتأكيذا لخليفة مشتركة تضمن وحدة الفكر والعمل والاداء .

وتبعة هذا القول تتمثل فى ضرورة اعداد هذه العناصر جميعا تحت مظلة واحدة .. مؤسسة تربوية متخصصة فى شئون الاعداد . فلقد آن الاوان أن تتولى معاهد اعداد المعلم اعداد مختلف الكوادر المتخصصة فى العمل التربوى .. « أخصائى نفسى .. أخصائى وسائل .. أخصائى تقويم .. قادة شباب .. معلمى تربية رياضية .. موسيقيين .. الخ » غير ذلك .

ولتحمل مثل هذه المظلة ايا من الأسماء أو المسميات فإن ما يعنيناهنا هو الاعداد المتكامل لمختلف تلك التخصصات .

ان مثل هذا التحديد لعمل المعلم سوف يطمأن كثيرا من غلواء المبالغة فى برامج اعداده وفى تحديد خصائصه ومواصفاته ، مما قد ينأى عن الامكانيات الفعلية والمتاحة لمؤسسات اعداد المعلمين ، وتقتصر عنه البرامج الزمنية المخصصة لمثل هذا الاعداد ، فضلا عما يمكن أن يسهم به مثل هذا الاعداد المتخصص والمتكامل فى تخليق نوعية جيدة من العاملين فى مجال التربية ، تتسم بالتجانس ، وتحول دون انقسام العاملين فى المجال الواحد الى عوالم متباينة لا رابط بينها ، والى فئات متنازعة قد يذهب ربحها فيما قد تتبادل من نظرات تتراوح بين التذنى والاستعلاء .

من مراجع الدراسة

أولا - المراجع العربية :

- ١ - أحمد حسن عبّيد : فى فلسفة اعداد المعلمين وتنظيمه ، (بغداد)
مجلة الجامعة المستنصرية ، ١٩٧١ .
- ٢ - عبد الفتاح أحمد حجاج : اعداد وتدريب المعلم فى ضوء متطلبات
المستقبل ، فى المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا ،
نحو استراتيجية جديدة للتعليم فيما قبل التعليم العالى ، (القاهرة -
استنسل ١٩٧٧) .
- ٣ - محمد أحمد الفنام : « المعلم الجديد » مستخلص من التربية
الجديدة ، السنة الثانية ، العدد السادس ، أغسطس ١٩٧٥ ،
(بيروت - مكتبة اليونسكو الاقليمى للتربية ، ١٩٧٥) .
- ٤ - محمد الهادى عفيفى ، فلسفة اعداد المعلم فى مجتمع عربى جديد ،
ضمن بحوث مؤتمر اعداد وتدريب المعلم العربى ، القاهرة : المنظمة
العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٧٢ .
- ٥ - محمد الهادى عفيفى : « عدد درسى أحمد : المعلم فى مجتمع عصرى ،
اسس اعداده ونموه المهنى ، ضمن بحوث مؤتمر التعليم فى الدولة
العصرية ، القاهرة ، فبراير ١٩٧١ .
- ٦ - محمد السعيد عبد المقصود : احتياجات النمو المهنى للمعلمين فى
قطاع التعليم بالدول العربية ، دراسة جدوى وامكانية تطوير المعلمين
فى اثناء الخدمة بالبلاد العربية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة
والعلوم ، القاهرة ١٩٧٧ .
- ٧ - محمود قمبر : دعوة الى انتقاذ مهنة التعليم الابتدائى ، قبل أن تغوص
فى أعماق الفشل ، صحيفة التربية ، السنة الثلاثون ، العدد الاول ،
ديسمبر ١٩٧٧ ، يناير فبراير ١٩٧٨ ، القاهرة ، رابطة خريجي
معاهد وكليات التربية ١٩٧٨ .
- ٨ - فؤاد أبو حطب : بحوث فى تقنين الاختبارات النفسية ، العدد الثانى ،
مكتبة الانجوى المصرية ، القاهرة ١٩٧٨ .

ثانياً - المراجع الأجنبية :

- 9 — Calthrop, K. G. Owens (eds); Teachers for Tomorrow, (London, Heiremann., 1971).
- 10 — Daves, Lvor. K., The Management of Learning Mc; Graw Hill, London 1971.
- 12 — Flonders, A. Ned and Hmic'on E. J; Lnteraction Analysis, Paris, UNESCO, 1972.
- 12 — Havighurst, Robert J , Society and Educatou (Allyn and Bacon, INC.,) Boston, 1968.
- 13 — Hilbard I. H. (ed), Teaching the Teachees trends in. Teacher Education, (Georg Allen & Un. wint LTD, London 1971).
- 14 — Kinney, B. Lucing; Teachers competence, Ito Natura & Ecope, California Teachers Associaton, 1957. .
- 15 — Jackson, Philip W.; Teacher public comunicoteu in the Elementary classroom, An Observational study Chicago, 1955.
- 16 — Musgrave, F., P. Taylor; Society and The Teacher's Role, (London : Routledge and Kegou Poul, 1969.
- 17 — Pulliasx, E. V., J. D. young; A Teacher in Many Things (Bloomington : Indian Unviersity Pres 1968).
- 18 — Taylor, William, Society and the Educalcon of Teachers, Faler & Faler, London 1969.

كيف تقاس صعوبة مواد القراءة؟

للدكتور فتحي على يونس

كلية التربية جامعة عين شمس

ذكرنا في مقال سابق نشر في مجلة التوثيق التربوي بالعراق ١٩٧٥ ، تحت عنوان « الانقراطية readability » ان اللغة العربية لاتزال في حاجة ماسة الى بحوث مستفيضة ومتنوعة في هذا المجال ، ذلك لانه لا توجد فيها اية معايير او مقاييس علمية للحكم على جودة مواد القراءة او ردايتها ومن هنا فلا يستطيع باحث عربي مدقق ان يقول : ان هذا الكتاب او ذاك جيد او رديء ، علاوة على انه يستطيع ان يحدد مدى الجودة او الرداءة ، ومن هنا شاع الخلط والاضطراب في اختيار مواد القراءة المقدمة الى التلاميذ في جميع المراحل وتصطبغ هذه المواد — في الغالب — بصبغة من يختارونها وخبراتهم ، وانواقهم الخاصة . ولان مواد القراءة غير مضبوطة ضبطا علميا ، وليست مختارة على اساس المراحل التي يمر بها التلاميذ ، علاوة على انها لا تضع في الحسبان ما يحب الطالب ان يقرأه ، لكل ذلك نرى صدوبا وعزوبا غريبين عن القراءة ، وعن متابعة الجديد في الميادين العلمية المتنوعة ، وحلت وسائل الاتصال الجماهيرية كالتلفزيون محل الكتاب ، كما ان الترفيه أصبح بديل المعاناة والقراءة الجادة . وليست هذه المشكلة الا وليدة رداءة الكتب ومواد القراءة — في الغالب — والسؤال الملح هو : كيف نجعل الكتب ومواد القراءة اكثر جاذبية ؟ ما الصفات التي تجعل الكتاب يشد انتباه القارئ ويثريه بحيث لا يتركه حتى ينتهي منه في اقرب وقت ؟ كيف نجعل القارئ يتمنى ان يكون الكتاب اطول واطول حتى يستمتع اكثر بقراءته ؟

ان مشكلة رداءة اختيار مواد القراءة أدت — كما سبق ان ذكرنا — الى عزوف جمهور الناس في الوطن العربي عن القراءة ، كما أدت بالتالي

الى تعطيل قدرات كثيرة لدى الناس ، ومن أهم هذه القدرات التى تعرضت
لأن تفقد فعاليتها وقيمتها : القدرة على الابتكار ، والقدرة على النقد ،
والقدرة على التفكير ، والقدرة على المبادأة ، والقدرة على الدفاع عن
النفس بالمنطق ، والقدرة على الإدراك . ولا يخفى على أى متخصص فى
تعليم اللغات ما بين القراءة ، وهذه القدرات من علاقة وثيقة ، وهناك عبارة
مشهورة للعالم العظيم ثورنديك : « القراءة علم التدبر والتفكير » . كذلك
فإن القراءة فى أحدث تعاريفها تعنى القدرة على التذوق والنقد والابتكار -
علاوة على التعرف والفهم بالطبع .

ولما كانت القراءة لها هذه الأهمية فى تنمية القدرات العقلية المختلفة
فقد درست دراسة علمية من جميع نواحيها منذ أوائل هذا القرن . ولم يكن
حظ الأساليب العلمية الخاصة بالحكم على مواد القراءة أقل من حظ غيرها
فى الدراسة والبحث . ومن أشهر هذه الأساليب التى تستخدم فى الحكم
على مواد القراءة ما يأتى :

١ - أحكام المعلمين والجماعات التربوية الأخرى .

٢ - آراء التلاميذ .

٣ - اختبارات التكملة أو ما يسمى بـ Cloz tests

٤ - اختبارات الصعوبة التى تتم فى حجرة الدراسة أو فى المكتبة .

٥ - المعادلات Formulas .

وقد تكون الوسائل الأربع الأولى من الشهرة بالنسبة للقارئ العربى
بحيث لا تحتاج منا الى مزيد بعكس الوسيلة الخامسة « المعادلات » ، اذ
أنها لم تنل من الدراسة فى اللغة العربية الشيء الكثير ومن ثم فهى لم تنتشر
ولم يذع أمرها . ومعنى ذلك أن « المعادلات » تحتاج منا الى كثير من الدراسة
والبحث حتى يصبح القارئ العربى على بينة منها ، وحتى يمكن للدارسين
أن يعمقوها ، ويفيدوا منها فى ايجاد مثيلاتها فى اللغة العربية، واستخدامها
فى اختيار مواد القراءة سواء بالنسبة للتلميذ داخل المدرسة أو بالنسبة

للقارئ العادي ، وقد ثبت من كثير من الدراسات أنه توجد علاقة ايجابية بين نتائج تطبيق المعادلات وتحصيل التلاميذ في القراءة .

ماذا تعنى المعادلة ؟

تعرف المعادلة عموماً بأنها وسيلة لقياس الانقرائية أو لقياس مدى الصعوبة والسهولة في مواد القراءة ، ويتم القياس باستخدام المعادلة وحدها بدون الحاجة الى اجراء اختبارات الصعوبة أو السهولة في مواد القراءة . وبصفة عامة تعتبر معادلات الانقرائية وسائل لتحديد النجاح الذي يمكن أن يحرزها قارئ ما لقطعة معينة ، أي أن المعادلة تنبئ بمدى الصعوبة أو السهولة التي يمكن أن يلاقيها قارئ معين في قراءته لهذه المواد موضع الدراسة .

وإذا كانت المعادلات تنبئ بصعوبة أو سهولة قطع القراءة ، فمعنى هذا أن هناك عناصر في الكتابة لابد منها لنجاح القارئ في قراءته . وهذه العناصر — كما ذكر ولیم جرای — تأتي من ميادين أربعة هي : —

المحتوى — والاسلوب — والشكل — والتنظيم .

وذكر جرای أيضاً أن المحتوى والاسلوب يأتيان في المرتبة الأولى من الأهمية ، يليهما الشكل والتنظيم ، وأضاف جرای ، أنه من الصعب إيجاد أدوات قياس دقيقة لكل من المحتوى والشكل والتنظيم ، ولذلك ينبغي التركيز على الاسلوب .

وهناك نقطة في غاية الأهمية ينبغي أن يلتفت اليها وهي « أن معادلات الانقرائية » ليست مجموعة من المبادئ التي ينبغي أن يسترشد بها الكاتب حين يكتب لقارئ معين ، وليست علاجاً للضعف في الكتابة . وإنما هي — على الوجه الدقيق — وسائل لتقويم مواد القراءة التي تقدم — بالفعل — الى جمهور معين . والمعادلات في ذلك تصطنع عدة معايير تتناول المكتوب من زوايا مختلفة ، ويتعبر آخر ، ليست المعادلات حجراً على حرية الكاتب او حرية الناشر ، وإنما هي تصنيف مواد القراءة — فقط — بحسب المستويات المختلفة للقراءة طبقاً لمعايير معينة ، وهي أيضاً تعمل على ترتيب قطع القراءة بعد أن تكتب .

أما عملية الكتابة نفسها فهي ضرب معقد من السلوك الإنساني وتعريف الكتابة الجيدة صعب — في حد ذاته — ولكن توجد مبادئ يمكن الاسترشاد بها في الكتابة — فقط — والتحكم الحرفي بها مع ذلك لا يضمن جودة الكتابة، وعلى وجه العموم، الكتابة من قبل أن تكون علما .

وأما الأمور التي يمكن أن يسترشد بها الكاتب في كتابته فهي :

١ — **الأمر الأول** : أن يعترف كثيرا عن القارئ الذي يكتب له ، ومن الأشياء المهمة في ذلك : معرفة المستوى التعليمي له ، ودافعيته ، وخبرته السابقة .

٢ — **الأمر الثاني** : أن يعرف الكاتب غرض القارئ من القراءة ، هل يريد أن ينمي قدرته على القراءة ؟ أو هل يريد أن يحكم على شيء ما ؟ أو هو يقرأ ليتعلم ويحفظ ويفهم ؟ أو هو يقرأ لجميع هذه الأغراض وغيرها ؟

٣ — **والأمر الثالث** الذي ينبغي أن يؤخذ في حساب الكاتب يتعلق باختيار الكلمات . واحد المعايير المهمة في اختيار الكلمات هو مدى تردها، ومدى ألفة القارئ بها ، وهناك معايير أخرى غير التردد تساعد على تحديد صعوبة الكلمة وسهولتها ، ومن هذه المعايير : طول الكلمة وقصرها ، حسيته وتجريدها ، عموميته وخصوصيتها ... الخ .

٤ — **والأمر الرابع** يتصل بتركيب الجملة ، والعامل الحاسم في ذلك هو طول الجملة ، التباعد بين مكوناتها ، والتقديم والتأخير فيها ، والحسبة والتجريد ، والشئ الذي ينبغي أن نلتفت إليه هنا هو أن التأكيد في هذا المجال ليس على جعل الجمل كلها قصيرة ، بل على مناسبة طول الجملة لمستوى القارئ والمرحلة التي يمر بها .

متى بدأت المعادلات ؟ وما حدودها ؟

يربط كثير من الناس بين المعادلات والانقرائية ، ولا عجب في ذلك ، لأن المعادلات أعظم ما تمخضت عنه البحوث في مجال الانقرائية كما يذكر جورج كلين .

ولقد أشار « ويليام جراي » الى أن دراسة عناصر الصعوبة في مواد القراءة قد بدأت منذ قرون مضت ، واتصلت أساسا بمواد القراءة الخاصة بالأطفال ، وفي عام ١٨٤٠ وجدت اشارة صريحة لذلك حينما اعتبرت سهولة المفردات امرا أساسيا في فهم المقروء .

ويعتبر عمل ثورنديك The Teacher's Word Book الذي طبع عام ١٩٢١ مرحلة مهمة من مراحل دراسة الانقراطية ، بل ان هذا العمل اعتمدت عليه كل من ليفلي وبريسي عام ١٩٢٣ في انشاء الوسيلة الاولى لقياس الانقراطية، وهذه الوسيلة يمكن اعتبارها معادلة — في الواقع — علاوة على ذلك فقد قامت دراسات أخرى كثيرة في اللغة والقراءة ، واعتمدت — بصيغة أساسية — على عمل ثورنديك .

ومن الدراسات الاولى في هذا المجال ظهر ان المفردات تؤدي دورا مهما في صعوبة القراءة أو سهولتها ، لكن ظهر بعد ذلك ان الاستخدام الكثير للجمل الطويلة يعتبر مصدرا من مصادر الصعوبة في مواد القراءة ، ولقد كان شيرمان وتلامذته اول من درسوا طول الجملة على انها مؤشر من مؤشرات الصعوبة في مواد القراءة .

كذلك اعتبر طول المقطع مؤشرا من مؤشرات صعوبة الكلمة وقد ذكرت ذلك « بير » ووجدت من دراسة لها أن هناك ارتباطا عاليا بين طول الكلمة وشيوع استخدامها .

ومن الصعب ان نعرف ايا من الدراسات ينبغي ان تسجل على انها الاولى في هذا المجال كما ذكر جورج كير — لكن على أية حال ، يمكن القول بأن كيستون Kiston استخدم في دراسة له طول المقاطع في الكلمة ، وعدد الكلمات في الجمل كدليلين على الصعوبة النسبية لصحيفتين ومجلتين في عام ١٩٢١ ، لكن كيستون في عمله هذا لم يكن يدور بخذه ان هذين العنصرين سوف يستخدمان فيما بعد استخداما كبيرا على انهما من أهم العناصر التي تحدد صعوبة مواد القراءة ، كذلك لم تكن تدور بخذه فكرة المعادلة Formule التي ظهرت فيما بعد على يد كل من ليفلي Lively وبرسي Pressey ، اللذين نشر عملهما عن حمل أو وزن المفردات

Vocabulary burden وكانت دراسة كل من ليفلى وبريسى أول دراسة كمية فى مجال الانتقائية وقد نشرت فى عام ١٩٢٣ .

ومن المعروف ان الباحثين بعد ليفلى وبريسى قد نهجوا نهجهما ، وقربوا أكثر من المفهوم الحديث لمعادلة الانتقائية .

ويتلخص عمل كل من ليفلى وبريسى فيما يلى :

١ - اختيار عينة ممثلة للكتاب موضع الفحص ، وتقدر هذه العينة بألف كلمة .

٢ - تحديد مدى صعوبة كل كلمة بالرجوع الى كتاب ثورنديك :
The Teacher's Word Book.

٣ - اعطاء الكلمة ١٠ درجات اذا كانت فى الألف الأولى وتسع درجات اذا كانت فى الالف الثانية وهكذا . . اما اذ لم توجد الكلمة فى قائمة ثورنديك فتعطى صفرا .

٤ - حساب المتوسط بقسمة الدرجات على عدد الكلمات ، مع الكلمات ذات القيم الصفرية . . وعلى هذا فالمتوسط الأعلى هو الأسهل من حيث المفردات .

وقد قامت كل من ليفلى وبريسى بمحاولة لبيان مدى صدق الجداول Indices التى استخرجتها من الدراسة السابقة ، فأخذتا ١٦ قطعة قراء مختلفة ، حكم لها بأنها ذات مستويات متباينة من حيث الصعوبة والسهولة ، ولقد وجدنا بعد المقارنة ان ترتيب هذه القطع من حيث الصعوبة - اتفق معها - الى حد كبير - الأرقام المعيارية المتوسطة التى توصلنا اليها من الدراسة الاولى . وفى النهاية اقترحت ليفلى وبريسى مزيدا من الدراسات للتحقق من صدق جداولهما ، ولايجاد المعايير الخاصة بمستويات الدراسة المختلفة ، وأنواع كتب القراءة .

وعلى أساس دراسة ليفلى وبريسى قام كل من ووشبرن Washburne وفوجل Vogel بقياس صعوبة ٧٠٠ كتاب من كتب الاطفال واستخدما معادلة ليفلى وبريسى .

ويعتبر عمل كل من ووشبورن وفوجل مهما ليس — فقط — لأنه كان أول دراسة تصديق خارجي لمعادلة كل من ليفلى وبريسى ، بل أيضا لأنه يمثل النموذج الحقيقي للمعادلة Formula الحديثة .

وبعد ذلك توالى ظهور المعادلات ، وكثرت ، وطبقت فى مجالات مختلفة ، من أهمها مجالات كتب القراءة المدرسية ، والجرائد ، والمجلات ... الخ . ومن أشهر المعادلات معادلة لورج Large ومعادلة يوكام Yoakam ومعاد لقرا دولف فليش Radolf Flesh ومعادلة كل من ديل Dele وتشول Chall ومعادلة دولش Dolch .. الخ .

ولكل من هذه المعادلات أسلوب فى المعالجة ، وطريقة فى اختيار المواد المقومة . وليس المجال هنا مجال مناقشة كل معادلة على حدة ، فهذا له مجال آخر ، لكن المهم أن نعرف كيفية استخدام معادلات الانقراطية، وحدودها التى ينبغى أن تلتزم بها .

على الكاتب والناشر والباحث الذى يرغب فى استخدام المعادلات أن يختار المعادلة التى تتناسب مع ما يقوم به من دراسة . وهناك أمران يحكمان — أساسا — اختيار المعادلة :

الأمر الأول : الدقة التنبؤية للمعادلة .

الأمر الثانى : سرعة التطبيق ، مع الأخذ فى الاعتبار أن هناك معادلات تستخدم مع مواد القراءة للكبار ، وأخرى مع مواد القراءة للصغار ، وأخرى لقياس مدى التجريد وصعوبة الأفكار ، ورابعة لصعوبة المفردات .. الخ .

ومن الانتقادات التى وجهت الى المعادلات الافتراض الخاطيء بأنها اى المعادلات وضعت لقياس كل الجوانب ذات الاهمية فى الكتابة ، كذلك من الانتقادات التى وجهت اليها قبول بعض الناس الذين استخدموا المعادلات لدرجاتها بدون مناقشة ، حتى لو كانت كل القرائن ضد هذه الدرجات . وفيما يلى نذكر بعض الأمور التى ينبغى أن تأخذ فى الحسبان عند استخدام المعادلات :

أولاً : تقيس المعادلة جانباً واحداً — فقط — من جوانب أسلوب الكتابة ، وبعض المعادلات تقترب من قياس المحتوى ولو أن هذا يتم بطريقة غير مباشرة . كذلك فإن المعادلات لا تتصل بتنظيم الكتابة ولا الكلمة ولا الشكل ولا تأخذ في الحسبان الأهداف التربوية المختلفة ، ولا نضج القارئ ولا ذكائه .

ثانياً : تقيس المعادلات جانباً واحداً من الأسلوب وهو المفردات ، ولا تشير من قريب أو من بعيد إلى التأثير الدرامي مثلاً للكتابة على مستوى صعوبتها ، أو على حالة القارئ .

ثالثاً : لا تقيس المعادلات الصعوبة بدرجة كاملة من الدقة ، وإذا حدث هذا في صف دراسي معين فإن هذا يعتبر أمراً نادراً — في الواقع — .

رابعاً : لا تقيس المعادلات الأسلوب الجيد ، ففي بعض الحالات نرى أن القطعة الجيدة يمكن أن تكون سيئة أحياناً ، لأنها أخذت درجة منخفضة في الانقراءة ، لكن ليس بالضرورة أن تكون جيدة إذا أخذت درجة عالية في الانقراءة ، وعلى هذا فإبدال كلمة سهلة بأخرى صعبة ، أو انقاص الجمل إلى النصف .. الخ يمكن أن يؤدي إلى عكس المطلوب تماماً . من هنا ينبغي أن نعلم أن الأسلوب — في الغالب — صعب تعريفه ، وصعب تحديد الجوانب التي تجعله جيداً . ودور المعادلة دور تنبؤي — فقط — في هذا المجال ، وهي على أية حال ، تفضل بكثير الآراء الفردية والأحكام الذاتية . وكل ما قلناه في حدود استخدام المعادلة أن هو إلا مجرد تحذير من الاعتماد الكلي على درجات المعادلة بدون محاولة تصديق هذه الدرجات بمحكّمات أخرى خارجية ، وبدون الأخذ في الاعتبار الجوانب الأخرى التي لا تقيسها المعادلة ، مثل المحتوى ، والشكل ... الخ .

وينبغي على الكاتب أن يكتب أولاً بدون أن يرجع إلى أي معادلة ، فاستخدام المعادلة في البداية يمكن أن يؤدي إلى حصر الكاتب في دائرة معينة ، علاوة على أنه قد يؤدي إلى قتل الابتكار عنده ، كما يمكن أن يؤدي إلى خلق كتابة صناعية .

إذا وضع الكاتب المسودة الأولى لكتابه فيمكنه أن يستخدم المعادلة المناسبة لتقويم كتابته وليجعلها في صورة أصلح وأفضل للتطبيق الأخير .

للمعادلة ، والتطبيق الاول للمعادلة يمكن ان يستخدم لمساعدة الكاتب وتوجيهه . واذا ما راى الكاتب ان يراجع كتابته فعليه ان يطرح المعادلة جانبا ، كما فعل من قبل حتى ينتهى من المراجعة .

وفى النهاية ، نتمنى ان نرى قريبا فى اللغة العربية اكثر من معادلة فى اكثر من مجال ، حتى لا نخبط خبط عشواء فى اختيار مواد القراءة لتلاميذنا وقرائنا ، كثير على اللغة العربية ان تفتقد مثل هذه الأساليب الصحيحة ، وان تترك الأمور للصدفة التى لا تواتينا أبدا . . يكفى ان تقول : ان اللغة العربية متأخرة فى هذا المجال اكثر من نصف قرن . . والله وحده يعلم متى سنبدأ . .

الأسس العامة للنشاط المدرسي

دكتور محمود كامل القاعة
كلية التربية — جامعة عين شمس

تناولنا في مقال سابق(*) أهداف النشاط المدرسي ووظائفه تحت عنوان « محنة النشاط في المدرسة المصرية » ، وفي هذه الدراسة نتناول الأسس العامة التي ينبغي أن تقوم عليها الأنشطة المدرسية . فلكي تحقق الأنشطة المدرسية أهدافها بشكل كامل ، وتقوم بوظائفها بفعالية لابد أن تبنى على أسس علمية سليمة . وما سنقدمه في هذه الدراسة يمثل مجموعة من الحقائق الأساسية التي ثبتت وتدعمت من خلال الممارسة والتطبيق والخبرة ، ومن ثم فإن أخذها بعين الاعتبار عند تخطيط وتنفيذ برنامج النشاط المدرسي يؤدي إلى تحقيق البرنامج لأهدافه التربوية وقيامه بوظائفه على خير وجه مع تجنب ضياع كثير من الجهد والوقت .

لقد كان لفرتويل Fretwell الفضل في تبنى قضية جعل الأنشطة المدرسية جزءاً أساسياً من المنهج وليس شيئاً هامشياً ، كما أنه — وهو ذو الشهرة الواسعة والخبرة العظيمة في ميدان الأنشطة — قد قدم ما يسمى بالدعامات السبع للنشاط المدرسي تلك الدعامات التي أثرت بشكل كبير على تفكير كل من عمل في هذا الميدان أو اتصل به أو اشترك في برنامج للنشاط التربوي .

ولقد وجهت هذه الدعامات السبع بعض المهتمين بالنشاط لتحديد الأسس والمبادئ الجوهرية التي ينبغي مراعاتها إذا ما أريد لهذا الجانب التربوي الهام من المنهج أن يؤدي وظيفته على أحسن وجه . ولقد استطاع

(*) صحيفة التربية عدد يناير ١٩٧٩ .

كاتب هذه السطور أن يستخلص ويحدد من خلال الدراسات والبحوث مجموعة من الأسس يرى أنها تمثل مقومات النشاط المدرسي الناجح ، كما يرى أن خروج النشاط المدرسي في مصر من محنته مرهون بمدى التزام المخططين لهذا النشاط والمسؤولين عنه بهذه المقومات .

ولقد قسمنا هذه الأسس طبقا لدلالاتها الى ما يلي :

- (أ) أسس ومبادئ عامة تتصل ببرنامج النشاط .
 - (ب) أسس ومبادئ عامة تتصل بالبرنامج التعليمي ككل .
 - (ج) أسس ومبادئ تتصل بالاشراف على النشاط .
 - (د) أسس ومبادئ تتصل بالادارة المدرسية في علاقتها بالنشاط .
- وسنتناول كل مجموعة من الأسس والمبادئ بالدراسة والتفصيل .

أولا — الأسس والمبادئ العامة المتصلة ببرنامج النشاط :

١ — يجب ان ينظر الى الطالب باعتباره مواطن المدرسة :

من الاراء التي لم يعد عليها خلاف النظر الى المدرسة على أنها تمثل مجتمعا صغيرا داخل المجتمع الكبير ، ومواطنو هذا المجتمع الصغير هم الطلاب فالنظرة الى التلميذ على أنه تابع أو مواطن سلبي داخل المدرسة جاء لتقوم المدرسة بتشكيله عن طريق ما تفرضه عليه من برامج أكاديمية ، هذه النظرة لم يعد لها مكان الآن في العملية التعليمية . فالتلميذ في المدرسة اليوم ينبغي أن يكون مواطنا له حقوقه كما أن عليه واجبات والتزامات ، وإذا لم نسلم بذلك أولا فسوف ينهار اطار العمل المدرسي وينفطر نظامه : وإذا لم تأخذ المدرسة على عاتقها اعداد التلميذ ليكون مواطنا فعالا في المجتمع الذي يعد له فاتها لن تستطيع أن تترر وجودها أو جدواها .

ان محاولة اعداد التلميذ ليكون عضوا في مجتمع ديمقراطي بتدريبه في مجتمع أوتوقراطي امر غير مقبول منطقيا ومرغوض اجتماعيا وسينتهي

حتما بالفشل . فاذا نظرنا الى النشاط المدرسى وجدناه نشاطا حرا لا يقوم الا على تلقائية التلميذ واختياره الحر واحترام ميوله ورغباته ، نشاطا يهدف الى خلق مواطن نشط حر منطلق يمارس حياته وسط الجماعة ليحقق ذاته وذات الجماعة فى الوقت نفسه . ومن هنا فالنشاط المدرسى بهذه الصفات لا يقوم ولا يحقق غاياته فى بناء شخصية المواطن الصالح الا فى مدرسة تنظر الى تلاميذها باعتبارهم مواطنوها الاصليون ، ومن هنا ايضا ينبغى ان يشكل التلاميذ برامج نشاطهم المدرسى بما يتواءم مع ميولهم ورغباتهم لا ان تفرض عليها برامج للنشاط ما تلبث ان تتحول الى حصص وفترات مفروضة عليهم يملونها ويعرضون عنها .

٢ - يجب ان ينظر الى وجود برنامج نشاط تعليمى بالمدرسة امر اساسى :

لم يعد ينظر الى مفهوم النشاط المدرسى باعتباره النشاط الحر فقط ، بل أصبح من الضرورى ان يكون بالمدرسة برنامج نشاط تعليمى منظم ومقصود . فالمدرسة التى لديها اشكال مختلفة للنشاط الحر كالجماعات والنوادي والمجالس والفرق . . الخ يمارس التلاميذ من خلالها ما يودون ممارسته من نشاط ، وينمو من خلالها ايضا ومن حولها برنامج للنشاط الحر ، هذه المدرسة لا تضمن تحقيق النتائج المرغوبة ما لم يكن لديها برنامجا آخر يتضمن مجموعة من الخبرات التعليمية المختارة التى تساعد على غرس ميول جديدة عند التلاميذ وتمكنهم ليس فقط من مقابلة حاجاتهم الحاضرة بل وايضا مقابلة حاجاتهم المحتملة فى المستقبل ، ووجود مثل هذين البرنامجين يؤدى الى جعل النشاط المدرسى ككل اطارا للعملية التعليمية كلها فى المدرسة حيث تتحقق فلسفة منه واليه To and From وهى ما تسمى بفلسفة اثراء المنهج المدرسى عن طريق النشاط ولقد عبر فرتويل عن ذلك بقوله « يوجد طريقتان تناسب الانشطة من خلالهما لتؤكد علاقتها بالمنهج ، فالانشطة التى ثبت نجاحها تدخل لتكون جزءا من برنامج النشاط المقصود من جهة ، ومن جهة اخرى تأخذ الميول والرغبات والافكار والمشروعات التى لم تمارس طريقها للتجريب والممارسة فى الفترات المخصصة للنشاط الحر .

وينادى البعض بأن يوضع البرنامج المقصود فى الجدول المدرسى ، لانه بهذا لا يتيح للتلاميذ فرص الاشتراك فى الانشطة فحسب ، بل ويعطى

البرنامج قيمة وتقديرا وشكلا رسميا واقبالا جماهيا على النشاط ، مما يجعل الفائدة أكبر من الوقت المخصص له . ومع مخاطر وضع برنامج للنشاط فى الجدول المدرسى ، ومع الخوف من جموده وتحوله الى عمل روتينى مفروض ، إلا أن هذا الاحتمال للمخاطر أمر ليس من الصعب التغلب عليه .

٣ — يجب أن يسهم كل الطلاب والمدرسين والاداريين فى البرنامج :

هذا المبدأ يشير الى وجوب اشتراك كل فرد يعمل فى المدرسة فى برنامج النشاط كجزء من البرنامج التعليمى كله ، على أن يكون هذا الاشتراك قائما على التقبل والموافقة . وهذا يفرض على كل فرد أن يتحمل بعض المسئوليات . وإذا كنا نطالب بالاشتراك فعليا أن نبتعد فى الوقت نفسه عن بعض الاجراءات الخاطئة التى تسبب النفور من النشاط والابتعاد عنه كأن تقوم المدرسة باجبار الفرد على الاشتراك فى وقت غير مناسب أو بتعارض مع اداء واجب تربوى آخر من ذلك مثلا اجبار التلميذ على الاشتراك فى الوقت الذى يحتاجه للدراسة والاستذكار . وهذا المبدأ لا يعنى وجوب اشتراك كل التلاميذ فى البرنامج فهم ليسوا على درجة واحدة من الاهتمام للاشتراك فى الأنشطة مثلما هم ليسوا على درجة واحدة فى نجاحهم فى عملهم المدرسى . كما أن هذا المبدأ لا يعنى اشتراك كل المدرسين وأفراد الادارة بشكل مباشر فى النشاط ، إلا أن هذا النشاط أمر مرغوب فيه ، ويجب أن يكون هدفا من أهداف المسئولين عن برامج النشاط المدرسى دفع هؤلاء نحو الاهتمام بالأنشطة كلما أمكن ذلك .

٤ — يجب أن تكون هناك حدود معروفة لاشتراك الطلاب :

فمن الأمور غير الممكنة والخارجة عن طاقة الانسان وغير المرغوبة فى المجتمع الديمقراطى أن يحاول الفرد أن يفعل كل شيء يحب أو يفضل أن يفعله . ومنذ أن زودتنا المدرسة الحديثة من خلال أنشطتها المتعددة والمتنوعة بكثير من الفرص التعليمية التى تعتبر فى الحقيقة أكبر من وقت التلميذ وطاقته ، قد أصبح من الضرورى أن يختار التلميذ من بين الأنشطة التى يريد الاشتراك فيها ويفضل بعضها على بعض .

ومن أهم واجباتنا هنا أن نبين للتلاميذ أهمية الاختيار الذكى ونساعدهم

على فهم وتطبيق أسس سليمة لاختيار أنشطتهم ، فهناك حالات كثيرة تكشف عن مبالغة التلاميذ في اشتراكهم في الأنشطة على حساب وقتهم واستفادتهم وتقديمهم الدراسي . فإذا كانت وظيفة التلاميذ الرئيسية تتمثل في مسئولية حسن الجمع بين الدراسة الأكاديمية والنشاط فانهم كثيرا ما يعانون عندما يبعثون أنفسهم في أنشطة متعددة وكثيرة مما يترتب عليه أداء سيء في كلا الجانبين في النشاط وفي الدراسة الأكاديمية . لذلك لابد أن يكون اشتراك التلميذ محددا ومحدودا ، فهذا التحديد لا يفيد فقط ، بل ويتيح الفرصة أما زملائه الآخرين للاشتراك في النشاط .

٥ - يجب أن تكون مطالب الاشتراك في الأنشطة ديمقراطية :

يعتبر احترام شخصية الفرد ، والامان بالمساواة وتقدير القيم الروحية أساسا لكل الحقوق الانسانية . ومن ثم فأفراد المجتمع الديمقراطي الحقيقي عادة ما يهتمون بتعرف السمات الضرورية والخصائص ذات القيمة التي يحتاجها كل طفل وشباب ويعملون على تنميتها وصيانتها ، ويعتقدون أن كل فرد اذا ما أعطى الفرصة يستطيع أن يقدم لمجتمعه ما يساهم في رفاهيته ويقدم لنفسه ما يسعده . من هنا لا نستطيع أن نقول أن التلميذ يستطيع أن يثبت قدرته وصلاحيته للاشتراك في النشاط الا من خلال السماح له بالاشتراك الفعالي في الأنشطة حتى يكشف قدراته وينميها ويقول برجسز BRIGGS في هذا الصدد ، سواء أكان التلميذ غنيا أو ذكيا ، بليدا أو ماهرا ، غنيا أو فقيرا ، حسن الطلعة أو قبيحا ، فإنه يجب أن يأخذ فرصته المتكافئة في عضوية الجماعات والتنظيمات المدرسية . ولا يصح أن يطرد تلميذ أو يحرم أو يشطب اسمه من أي جماعة أو تنظيم مدرسي أو أي شكل من أشكال النشاط حتى ولو كان ذلك بواسطة الانتخاب والاقتراع السري ، للسماح للتلميذ بالاشتراك في النشاط والذي ينبغي أن نلبيه دائما هو ميله للسماح للتلميذ بالاشتراك في النشاط والذي ينبغي أن نلبيه دائما هو ميله واهتمامه واقباله الطبيعي .

٦ - يجب وضع قليل من القيود على الاشتراك :

إذا كنا قد سلمنا في المبدأ السابق بوجوب أن يأخذ كل التلاميذ فرصتهم للمشاركة في الخبرات المستمدة من الأنشطة المدرسية وجماعاتها

ومنظمتها دون تفرقة لسبب أو لآخر ، فأننا بذلك نكون قد سلمنا أيضا بوجوب توافر شرط الميل والاهتمام عند التلميذ الا أننا يجب أن نسلّم أيضا أنه من الطبيعي جدا أن تضع بعض الأنشطة قليلا من الشروط على عضويتها عملا بضرورة وضع بعض القيود المنظمة على أعضاء المجتمع حتى يمكن أن نصل في النهاية الى مجتمع منظم وكريم ، فنشاط كالألعاب الرياضية وكالموسيقى يتطلب قدرات معينة لا تستطيع الادعاء بأنها متوافرة لدى كل التلاميذ الذين يودون ممارستها ، ومع هذا يجب أن يسمح لكل القادرين على ممارسة هذه الأنشطة مهما كثر عددهم . ومن هنا نقول أنه إذا كانت بعض الأنشطة تضع بعض القيود على الاشتراك في عضويتها ، إلا أن هذه القيود ينبغي أن تظل قليلة وقليلة جدا كلما أمكن .

٧ - يجب أن تكون العمليات المتضمنة في النشاط أهم من الانتاج :

ليس الهدف من النشاط فقط الوصول الى انتاج او ناتج أو كسب معين ، أن الغرض الرئيسي منه هو اعداد وتجهيز خبرات تعليمية مرغوبة ومواقف ممارسة أنشطة تساهم في نمو التلاميذ ، ومن ثم تتوقف القيمة التربوية لأي نشاط على مدى ما يهيؤه للتلاميذ من مواقف وفرص ، يتفاعلون فيها وبها ومعها لاكتساب خبرة مفيدة . أن عمليات الاختيار والتخطيط ، وتوزيع المسئوليات ، وتقسيم العمل ، والملاحظة ، والممارسة ، والتجريب لها أهمية تربوية كبرى بالنسبة للتلاميذ كأفراد وكمجماعات وهي بذلك تعلق في الأهمية وتنفوق الانتاج النهائي الذي قد يؤدي اليه النشاط . أن الانتاج النهائي والمرغوب للنشاط هو ببساطة بلوغ النشاط ذروته وفعاليته نتيجة لاعداده اعدادا جيدا . ومن ثم فالعمليات الوسطى في النشاط هي الهدف التربوي المقصود وليس العائد المادي .

٨ - يجب أن يستند برنامج النشاط على الأغراض التي من أجلها وجدت المدرسة :

فمن أهم أهداف المدرسة العمل على مقابلة حاجات وميول التلاميذ وتعديلها وغرس ميول مرغوب فيها ، وما لم يستند برنامج النشاط ويقوم على أساس من تحقيق هذا الهدف فإنه سيفقد عنصرا من أهم عناصر فعاليته . وإذا استطاع برنامج النشاط بالإضافة الى ذلك أن يسهم في

تحقيق بقية الاغراض التى من أجلها أنشأ المجتمع المدرسة وأشرف عليها ومولها ، استطاع ان يجتذب الاقبال عليه مما يعينه فى الوقت نفسه على النمو وعلى تحقيق اهدافه وعلى تقبل المجتمع له وتعضيده ومساندته فى المدرسة .

٩ - يجب أن يكون البرنامج شاملا ومتوازنا ومتكاملا :

فلكى يفى البرنامج بميول وحاجات التلاميذ ورغباتهم المقبولة، ولكى يتيح فرصا عديدة وخبرات متنوعة وجب ان تتعدد الأنشطة وتتنوع ، فالإقتصار على نشاط واحد مهما بلغت أهميته وإهمال بقية الأنشطة مهما قلت أهميتها لا يؤدي الا الى استفادة البعض دون البعض ، واستفادة البعض قد تنحصر فى جانب واحد فقط دون بقية الجوانب ، بينما يحتاج التلاميذ الى العديد من الأنشطة التى تؤدي الى نوع من الشمول فى النمو يمس مختلف جوانبه ويرتبط بعدد من جوانب الحياة وأنشطتها .

ومن هنا فالاهتمام الفائق بنشاط واحد يؤدي الى القضاء على أنشطة أخرى قد تكون أكثر فائدة وأقل فيما تتطلبه من وقت وجهد ومال ، ولعل هذا أشبه ما يكون بالإقتصار على لون واحد من الطعام الشهى يؤدي الى اشباع حاجة واحدة فقط من حاجات الجسم الا أنه لا يستطيع اشباع بقية الحاجات ، بينما توجد ألوان أخرى من الطعام قد تكون أقل لذة وطعما ومع هذا فهي أكثر اشباعا لحاجات ضرورية للجسم . وعلى ذلك يجب أن يتألف برنامج النشاط من مجموعة من الأنشطة المتنوعة تكون فيما بينها ما يشبه الوجبة الغذائية الكاملة المترنة التى لا يطغى فيها عنصر على آخر . ومن هنا أيضا لابد أن تؤدي ميول التلاميذ وحاجاتهم الى برنامج شامل متزن .

١٠ - يجب أن يؤكد برنامج النشاط على التوجيه الفردى والجماعى :

فواجب المدرسين والمشرفين الاول فى عملهم مع برنامج النشاط هو التوجيه بمعانيه المتعددة (تروى ونفسى واجتماعى ومهنى .. النسخ) . ان الفرص التعليمية جميعها والتى تقدمها المدرسة سواء فى المنهج الاكاديمى او فى برنامج النشاط لا تخلو من الحاجة الى عملية توجيه . ففى الجانب الاكاديمى يصبح التركيز على التوجيه التعليمى والوظيفى أمرا مقدما ، أما

فى الجانب الاخر وهو النشاط فان التركيز يكون على التوجيه الشخصى والاجتماعى وحاجات الاستمتاع عند التلاميذ . وهذا النوع الثانى من التوجيه ينبغى الا يهمل أو يقل الاهتمام به فى مدارسنا ، مما يدعو للاهتمام بالانشطة التى تتيح اكثر من غيرها من برامج المدرسة فرض هذا النوع من التوجيه .

١١ — يجب أن يضع البرنامج فى اعتباره الحاجات الخاصة والمتميزة لكل مدرسة :

ان التشابه التام بين المدارس امر لا يمكن القطع به ، بل الأمر الذى يمكن ترجيحه هو أنه قليلا ما تتشابه مدرستان تماما ، لذلك يجب أن يوضع برنامج النشاط ويعدل طبقا لحاجات تلاميذ كل مدرسة وهى حاجات تختلف من مدرسة الى أخرى . فحاجات التلاميذ فى مجتمع ريفى تختلف عن تلك الحاجات الخاصة بالتلاميذ فى منطقة حضرية . ومع أن أشكال النشاط ومسمايتها قد تكون واحدة كالنوادي والجمعيات ومجالس الطلاب .. الخ . الا أن الخبرات التعليمية المتاحة فيها يمكن أن تختلف من مدرسة الى أخرى ، وينبغى أن تظهر درجة الاختلاف هذه فى البرنامج الخاص بكل مدرسة .

١٢ — يجب أن يراعى البرنامج تطابق السلطة مع المسئوليات المعطاة للتلاميذ :

إذا ما قبل مجتمع ما القاء بعض المسئوليات على فرد أو جماعة منه ، فإنه يحتم عليه منح هذا الفرد أو هذه الجماعة السلطة المناسبة والمطلوبة لمقابلة هذه المسئوليات . ومن غير المرغوب أن يعرف التلاميذ بعد تحملهم لمسئولياتهم وواجباتهم كاملة فى برنامج النشاط أن جهات الاشراف والادارة غير موافقة على تلك المسئوليات لأن التلاميذ تجاوزوا سلطاتهم . وعادة ما نرى أن معظم الخلافات التى تحدث بين الناظر أو الادارة وبين مجالس الطلاب أو جماعات نشاطهم ترجع وبشكل مباشر الى عدم فهم أعضاء هذه المجالس والجماعات للسلطة المعطاة لهم . ولذا يجب أن تتحدد المسئوليات ونمى ضوئها تتحدد السلطات المناسبة تماما بحيث لا يحدث تجاوز عن هذه السلطة بالنقصان أو الزيادة ، فمثلا يجب أن يفهم محرر صحيفة المدرسة

بوضوح سلطة المحرر التي يجب أن يلتزم بها ، وأن يدرك ممثل التلاميذ مثلا في أحد المجالس حدود سلطاته بحيث لا يتنازل عنها مجاملة للإدارة ولا يتجاوزها نتيجة لفهم خاطيء لمعنى السلطة .

١٣ — يجب أن يقوم البرنامج في ضوء تحقيقه للغايات التربوية المتفق عليها ، والفاعلية التي تحققت بها أنشطته العديدة :

عدة ما تنصرف عملية التقويم الى البرنامج الاكاديمي فقط بالمدرسة ، أما برامج النشاط فتتم وتنتهي دون تقويم سليم يشخص وضعها وينطلق بها الى الأفضل والأفعل . ولذا فوجود برنامج شامل للتقويم يقوم بالحكم على مدى فاعلية النشاط بالمدرسة أمر ضروري اذا كان للبرنامج أن يحتفظ بجديته ونموه وفاعليته . ومثل هذا البرنامج التقويمي يجب أن يكون مستمرا وشاملا لكل اهداف النشاط ومتكاملا معه ومع التقويم الاكاديمي ، كما ينبغي أن يشترك التلاميذ والمدرسون والآباء وكل المشتركين في برنامج النشاط والمستفيدين منه بشكل مباشر في عملية التقويم ، كما يجب أن تدرس نتائج هذا التقويم وتحلل بعناية لكي يعدل البرنامج ويحسن ويطور في ضوءها .

ثانيا — أسس ومبادئ تتصل بالبرنامج التعليمي كله :

١ — يجب أن تكون الأنشطة مصدرا غنيا للدافعية في التعلم داخل الفصل :

لقد لفت فرتويل الأنظار الى أن العملية التعليمية داخل الفصل كثيرا ما تثير ميول التلاميذ للأنشطة الخارجية الحرة ، وايضا الى أن عملية النشاط المدرسي تثير مواقف تعلم تحتاج العودة بالتلاميذ الى الفصل وهكذا . فتعلم مشاكل النسبة المئوية مثلا في الرياضيات بالفصل قد يثيرها ويقويها الاهتمام بالمشاكل المتصلة بمتوسط الرميات في إحدى الألعاب ، أو متوسط الرميات الخاطئة في كرة السلة . وتركيب نموذج لطيارة في فترات النشاط الحر والهوايات قد يبرز كثيرا من المشكلات التي يمكن الكشف عنها في حصة الفيزياء . وميدان الرحلات العلمية يتيح من المعلومات ما يمكن استخدامه والاستفادة منه في حصص العلوم ، والمطبوعات المدرسية كصحيفة المدرسة أو كتابها السنوي تتيح خبرات غنية يمكن أن يستفيد بها مدرسو اللغات

والرسم والفنون الأخرى بل يمكن أن يستفيد بها ومنها جميع المدرسين .
وهكذا يمكن أن تكون الأنشطة مصدرا للتعليم داخل الفصل . وبالمثل يمكن
أن تسهم عملية التعلم داخل الفصل فى تحسين وتطوير الأنشطة ، أى أنها
عملية ذات طريقتين ، فمعلم اللغة عندما يوجه نوعا من العناية بكتابة المقالات
الافتتاحية الممتازة ، والقصص الخيرية الجيدة لصحيفة المدرسة فى حصص
التعبير الكتابى فانه بذلك يجعل من الحصة والفصل طريقا للإسهام فى تطوير
النشاط الصحفى بالمدرسة ، وهكذا لو فكرنا فى بقية ألوان النشاط
المختلفة وربطناها بعملية التعلم فى الفصل .

٢ - يجب أن تكون الأنشطة جزءا متكاملًا مع البرنامج التعليمى كله :

إذا استطعنا تطبيق هذا المبدأ فإن الأنشطة المتضمنة فى البرنامج يجب
أن تعد وتتاح لكل التلاميذ كالعلمية التعليمية داخل الفصل تماما . وهذا
يعنى وجوب إتاحة الفرصة لكل تلميذ لأن يشارك فى الأنشطة خارج اليوم
الدراسى المنظم ، كما يجب أن تمول هذه الأنشطة بواسطة الإدارة المدرسية
بالتعاون مع مجالس الطلاب ومجالس الآباء وبنفس القدر الذى تمول به
العملية التعليمية داخل الفصل . بل يجب أكثر من ذلك اعتبار واجبات
الإشراف على الأنشطة جزءا أساسيا من الواجبات التعليمية الملقاة على
عضو هيئة التدريس بالمدرسة والنظر الى المشرف تماما كأنه مدرس فصل
يقوم بواجبات جدولته اليومى . أن الأنشطة التعليمية والتربوية المقبولة
سواء أكانت تنبع من الفصل أم من برنامج النشاط ينبغى أن تلقى العناية
الكاملة والرعاية الجادة من المدرسة بنفس القدر الذى يلقاه البرنامج
التعليمى الأكاديمى .

ثالثا - أسس ومبادئ تتصل بالإشراف :

١ - يجب أن يتصف المشرف على النشاط بالنكاه وبالحماسة القلبية فى العمل :

لاشك فى وجود ارتباط عال بين نجاح أى نشاط وبين نوعية المشرف
وصفاته وقدراته . ولقد وجد أن معظم الأنشطة الناجحة غالبا ما كان يشرف
عليها ويوجهها مشرقون أكفاء . وعلى العكس من ذلك وجد أن معظم الأنشطة
غير الفعالة ضعيفة الأثر كان الإشراف عليها سيئا وغير مناسب . لذلك

يتطلب الاشراف الجيد والمشرف الفعال كثيرا من الصفات ، الا أن أكثر الصفات التي يجب أن يتحلى بها المشرف أهمية هي الذكاء والحماسة القلبية فى العمل والرضا بقبول واجب الاشراف . والذكاء مطلوب لفهم التلاميذ ، وقيادتهم بشكل ديمقراطى لاختيار أسلوب العمل الفعال ، وتقديم أفكار مبتكرة ، واقتراح مشروعات مفيدة . ومع الذكاء يجب أن يكون المشرف على درجة عالية من النشاط والحركة والحماس والاهتمام بالعمل والميل اليه . منى يضيف بذلك الى تلاميذ محبا للعمل والنشاط ورغبة دائمة فى ممارسته .

٢ — يجب أن يتفكر المشرف أو المسئول أنه أولا وقبل كل شيء مستشار وليس متسلطا :

يعتبر المشرف فى كثير من الاحيان جنديا مجهولا يعمل من وراء ستار . وينبغى عليه اثناء تحمله لمسئوليته الاشرافية أن يكون دارسا لتلاميذه واعيا بما يقومون به ، مدركا لما يفعلونه ، مستعدا للمساهمة والمساعدة عندما يطلب منه ذلك . وهو بما له من ذكاء ، وبما اتيح له من خبرة طويلة وقدرة وبصيرة يجب أن يوجه التلاميذ توجيهها هينا ودودا يقوم على الود والصداقة ، ويبعد بنفسه عن أسلوب الفرض والتسلط . فالنشاط نشاط التلاميذ وليس نشاطه ، والعمل عملهم ، والخبرة عائدة عليهم ، ومن الضرورى أن ينبع منهم كل شيء ، وينفذ بواسطتهم دون تسلط أو فرض من المشرف . الا أن هذا لا يعنى أن يرفع المشرف يده عن الأخطاء الفاحشة ، أو يتغاضى عن المخالفات الخطيرة للعرف والنظام ، فعليه فى مثل هذه الحالات أن يكون قائدا حكيما يعالج مثل هذه المواقف بحكمة وحسم حتى يشعر التلاميذ باخطائهم ويدركوها ويعملوا على تجنبها كل ذلك دون أن يسبب نوعا من النفور أو الكراهية بينه وبينهم .

٣ — يجب الاستعانة بمستشارين عند الحاجة مع بقاء المسئولية الأولى للمشرف الاصلى :

يوجد فى أى مجتمع رصيد كبير من المصادر الانسانية غير المستغلة ، والتي قد تفيد فى توجيه برامج الأنشطة المدرسية وتحسينها وتطويرها ورفع كفاءة الاداء بها . ولقد أصبح من المؤكد حاجة كثير من الأنشطة المدرسية للاستفادة بخبرة هذه المصادر الانسانية عن طريق تعيين مستشار دائم لكل نشاط . ان الاستعانة بمثل هؤلاء المستشارين يساعد على اقامة النشاط

المدرسى على أسس مدروسة وخبرات ناجحة ويعطيه صورة جادة ومحترمة امام المجتمع الخارجى او يخفف من اعباء المشرف الاصلى ويعينه فى المواقف التى يحتاج فيها الى معونة ، الا أننا يجب أن ندرك ضرورة بقاء المشرف الاصلى بكل مسئولياته وواجباته وجها لوجه مع تلاميذه .

٤ - يجب أن يكون الاشراف جزءاً من المسئوليات المنهجية التى لا يجوز التنصل منها : -

فبعض المدرسين يرفضون مسئولية الاشراف على الأنشطة ولا يشتركون فيها بالرغم من توافر كثير من الصفات لديهم تمكنهم من تحمل هذه المسئولية، والبعض الآخر يتحمل فى عملية الاشراف أعمالاً فوق طاقته خاصة اذا ما اضيفت الى واجباته المتصلة بالتدريس .

وهناك بعض المدرسين الراغبين فى العمل يطلبون تحمل واجبات وأعمال أكثر مما ينبغى قيامهم به وهذه كلها مسائل تسير بلا ضابط . ومن هنا يجب على نظار المدارس والمسؤولين أن يأخذوا فى حساباتهم عند تحديد واجبات المدرس أن تتضمن كلا من مسئوليات الجانب الاكاديمى والجانب النشاطى حتى لا يلقى العبء على مدرس دون الآخر . وعلينا أن نتجنب الاستجابة للمدرسين الراغبين فى تحمل أعباء كبيرة واعطائهم ما يطلبون ، فليس من العدل أن نضيف لاعباء المدرس الراغب تلك المسئوليات التى يرفضها المدرس غير الراغب . والأمر فى ذلك كله متروك لقدرة المجتمع المدرسى على التعاون فيما بين افراده . ولا يعنى هذا أيضاً أن يفرض النشاط المدرسى على المعلمين فى مدرسة تحملهم جداول يومية فى الجانب الاكاديمى هى أكبر من طاقتهم .

رابعاً - مبادئ تتصل بالادارة المدرسية :

١ - يجب أن تهتم الادارة المدرسية بدراسة النشاط وتخطيطه :

فغالبا ما تظهر الأنشطة المدرسية وليدة لحظة سريعة دون النظر لكثير من التفاصيل الهامة الضرورية كدراسة الغرض منها، وكيفية تنظيمها، واسلوب الاشراف عليها وواجبات عضويتها ، وشكل برنامجها ، وطرائق تمويلها ... الخ هذه الامور التى تسهم فى نجاحها أو فشلها ، ولذلك غالبا

ما تختفى سريعا . ولسنا فى حاجة الى القول بضرورة التخطيط السليم للنشاط والاعداد له اعدادا جيدا ودون ذلك يعتبر فشلا للمدرسة وادارتها ، ومشرفيها ، وتلاميذها .

٢ — يجب أن تظهر الادارة اتجاها محببا نحو هذا الجانب من المنهج المدرسى :

هذا المبدأ متصل بالمبدأ السابق ومترتب عليه . ففى كثير من الأحيان لا يظهر المدرسون والمشرفون حماسا كبيرا للمساهمة فى تلك الأنشطة التى لا تحظى بالقبول والمساندة الكاملة من المسؤولين عن الادارة . ومن هنا تبدو أهمية رعاية الادارة للنشاط والاهتمام به والحماس له ودراسته وتخطيطه والموافقة عليه فى اظهار اتجاه محبب نحو النشاط يشجع المشرفين على المساهمة ويحرك التلاميذ ويثيرهم بشكل فعال .

٣ — يجب أن تكفل الادارة التسهيلات والامكانيات اللازمة للنشاط :

فهناك بعض الامكانيات الضرورية لنجاح النشاط مثل الأماكن التى تزاوّل فيها الأنشطة والمعدات والادوات والوسائل والأموال .. الخ . ينبغى أن تتوافر . ومن الخطأ — كما يحدث كثيرا — تخصيص الحجرات المهملة والأماكن القديمة لمزاولة النشاط لأن ذلك يقلل من شأن الأنشطة فى نظر التلاميذ بل وكل المقبلين عليها ، ومن ثم يجب تزويد النشاط بالحجرات النظيفة المعدة والمزودة بالادوات والاوراق والمكتبات والسجلات وادوات الاتصال والأرفف والمفازد والكراسى والآلات الكتابية .. الخ . وهذه المعدات يجب أن توفرها المدرسة لا التلاميذ أو المدرسون . وإذا لم تتوفر هذه المطالب ينبغى تأجيل ممارسة النشاط والا انتهى العمل كله بالفشل .

٤ — يجب أن يكون تمويل الأنشطة كافيا وتحت رقابة :

قليلًا ما يستطيع النشاط تحقيق أهدافه والقيام بوظائفه بشكل فعال دون تمويله والاتفاق عليه . والسؤال الذى يطرح عادة هو: ما المصادر التى يجب أن نحصل منها على ما نحتاجه من أموال ؟ وواقع الأمر أن كثيرا من الأنشطة كالنوادي والمناسبات الاجتماعية والاحتفالات والرحلات

والنشاط الموسيقى والمسرحي تمويل بشكل كامل أو قى جبرء كبير منها بواسطة التلاميذ . ومع قصور هذا التمويل فقد لا يتاح لكل الأنشطة . ولعل الأمر يتطلب أن تقتنع المدارس والآباء وأولياء الأمور بوجوب تمويل الأنشطة كلها عن طريق ميزانية رسمية من المدرسة وميزانية غير رسمية من مجالس الآباء .

ولا شك أن الاستخدام المناسب للمال يعتبر خبرة تربوية مرغوبة جدا بالنسبة للتلاميذ ، لذلك يجب إشراكهم فى تصريف أموال الأنشطة واستخدامها ، وفى تحمل مسئولية جمعها وتوزيعها والاحتفاظ بسجلات دقيقة لاسلوب تداولها . أن مثل هذا الاشتراك سوف يكون وسيلة فعالة فى اكساب التلاميذ الكيفية الرشيدة لاستخدام المال العام ، ولكى ينبغى أن ندرك ضرورة أن يكون هناك إشراف محكم ورقابة دقيقة لتوفير الحماية الكافية لكل من التلاميذ والمدرسة .

٥ - يجب أن يكون واضحا لدى الجميع أن المسئول الأول والآخر عن المدرسة هو الناظر :

عندما يتفق فردان أو أكثر على العمل معا لتحقيق غرض عام ، فإن أحد الأفراد ينتخب أو يعين لتنسيق مجهودات الجماعة والعمل على تحقيق الهدف وهكذا بالنسبة للمدرسة ، فالناظر هو المسئول الرئيسى عنها ، والقرارات المتصلة بالسياسات العامة للمدرسة يجب أن تخرج من مكتبه، ولا يجب أن نتخطى - خاصة فيما يتصل بالنشاط - هذا المكتب ، فإغفال ذلك قد يؤدى الى شقاق يصعب إصلاحه ويضع العراقيل أمام ازدهار الأنشطة . كما لا يكفى أن يعطى الناظر هذه السلطة فقط ، بل ينبغى دائما أن يتحلى بالشجاعة التى تدعم وضعه القيادى بحيث يؤدى ذلك الى اهتمام الجميع بالعمل بصرف النظر عن أى اعتبارات أخرى .

خامسا - مبادئ تتصل بالمجتمع :

*** يجب أن تستحوذ الأنشطة على معونة المجتمع مع الحد من سيطرته:**

تعتمد كثير من جوانب النجاح فى برنامج النشاط على موقف المجتمع من الأنشطة المدرسية .

فمن حقوق المجتمع على المدرسة أن يعرف صورة واضحة عما يجرى داخل المدرسة من نشاطات ، ولكن نتيجة لنقص هذه المعرفة أو غموض الصورة أو خطأ في التصور قد تنشأ بعض المشكلات والصعوبات كرد فعل من المجتمع . ومن هنا كان من الضروري توجيه رد فعل المجتمع تجاه الأنشطة بحيث يدرك مدى الاسهامات التي تقدمها لتحقيق نوع من الفاعلية والجدوى للبرنامج التعليمي والتربوي كله بالمدرسة . ان فهم المجتمع لبرنامج النشاط المدرسي ومعرفة به وتوجيه هذه المعرفة نحو ما يحقق الهدف من العملية التعليمية يقلل كثيرا من الضغوط الخارجية والمعارضة لهذا النشاط .

ولقد اثبتت التجربة والخبرة انه من السهل جدا اعطاء المجتمع حق ممارسة بعض التوجيه المباشر بدلا من صده وابعاده تماما ، لأن هذا الاجراء الأخير قد يؤدي لأن يضغط المجتمع وينتزع حق التوجيه المباشر بشكل فرضي قد يشل فاعلية البرنامج .

هذه هي الأسس والمبادئ العامة التي تحكم نجاح أي برنامج للنشاط المدرسي والتي تعتبر الإطار الاساسي لأي نشاط مدرسي يراد له تحقيق أهداف تربوية وتعليمية في وقت تتجه فيه العملية التعليمية لأن ترتبط بنشاط المتعلم الذاتي وتكون نابعة منه وعائدة اليه .

مراجع الدراسة

- ١ — **ايجار جونسون ورولاندا فلويس** : « النشاط المدرسي في المرحلة الثانوية » ، ترجمة محمد على العريان ، القاهرة — دار القلم (١٩٦٤) .
- ٢ — **اسماعيل القباني** : « التربية عن طريق النشاط » ، القاهرة — النهضة المصرية (١٩٥٨) .
- ٣ — **الدمرداش عبد المجيد سرحان ، منير كامل** : « المناهج » ، القاهرة — دار النصر ط ٣ (١٩٧٣) .
- ٤ — **وهيب سمعان** : « المناهج ، دراسة مقارنة » ، القاهرة الانجلو .
- (5) Deyoung Chris : Introduction to American Pullic education
N.W. Mchrow — Hill Book Co (1950) .
- (6) Elbert K. Fretwell : Extra — Curricular activities in
secondary Echools. Boston, Haughton Mifflin Company (1931)
- (7) Galin Jones : Extra — Curricular activities in relation to
the curriculum. Bureau of Publications teachers College. Columbia
university N.W. (1935)
- (8) Gruler C. Frderick and Beatty B. Thamas, Secondary
School Actvities . Mcgrow . Hill Book Company, inc. N. W.
London (1954).
- (9) Kruge, A. Edward: The Secondary Schoel Curriculum.
Harper and brothers Publishers. N.W. (1960).
- (10) Mckown, C. Harry : Extra — Curricular activities. The
Macm.Ilan Company. N.W. 3ed (1952).
- (11) N.E.A.A.S.A. Educational Policies Commission the
purposis of education in American Demacracy. washington O.C.
The Commission (1938).
- (12) Patrick, M. Miller : Planing Students activities. Prentic
Hall, inc, Englwood cliffs. N. J. (1963).

(13) Robert, C. Alexander and Dreapers M. Edkar: Extra Class and intramural activities in high School. D.C. Hesth and Company (1928).

(41) Smith, W. Julian and others, out door education. Prentic Hall inc, Englwood Cliffs. N. J. (1963).

(15) Spears, Harold: Secondary education in American life N.W, American Book Company (1941).

استدراك

ذكر سهوا في العدد الماضي أن :

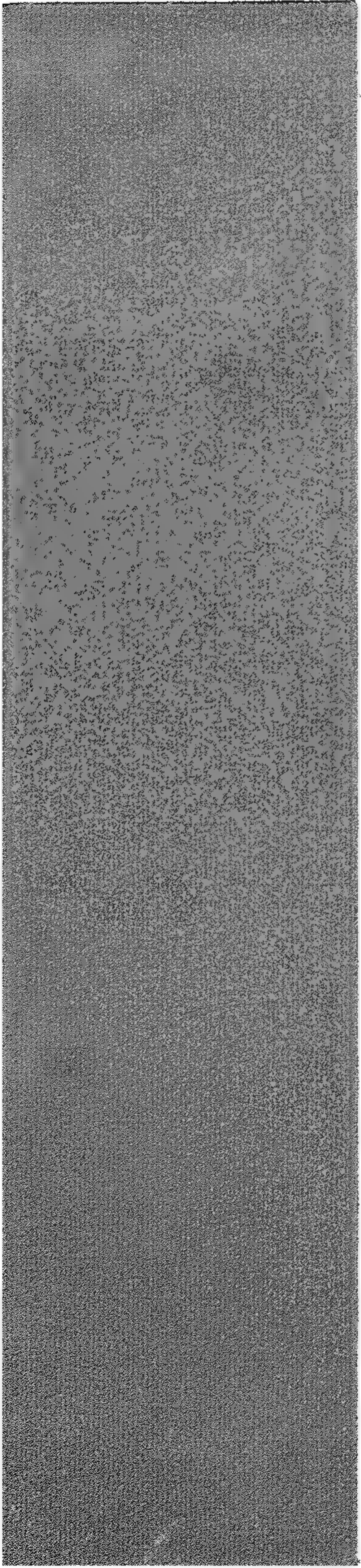
مقال تنمية المهارات الرياضية صفحة ٥٥

للدكتور عبد الله ابراهيم

وصحته : للدكتورة معصومة محمد كاظم

مطبعة الجبلاوى
٢٠٢ شارع الترمه البولاقيته

يقم الايداع بدار الكتب ١٩٧٩/١١٠



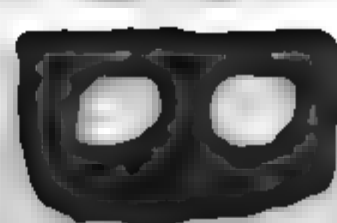
صحف الترس

المعد الثالث

مايو ١٩٧٩

السنة الحادية والثلاثون

ملامح
١٢٢٢



سنة
١٩٧٩



تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية
١٣ ميدان التحرير بالقاهرة - ت : ٧٥٩٧٨٦
(رئيس مجلس الإدارة : محمود النبوى الشبل)

رئيس التحرير : الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
هيئة التحرير :

الاستاذ الدكتور ابراهيم عصمت مطاوع
الاستاذة الدكتورة رمزية الفريب
الاستاذ الدكتور عبد السلام عبد الففار
الاستاذ محمود النبوى الشبل

سكرتير التحرير : الاستاذ عبد الراضى ابراهيم محمد

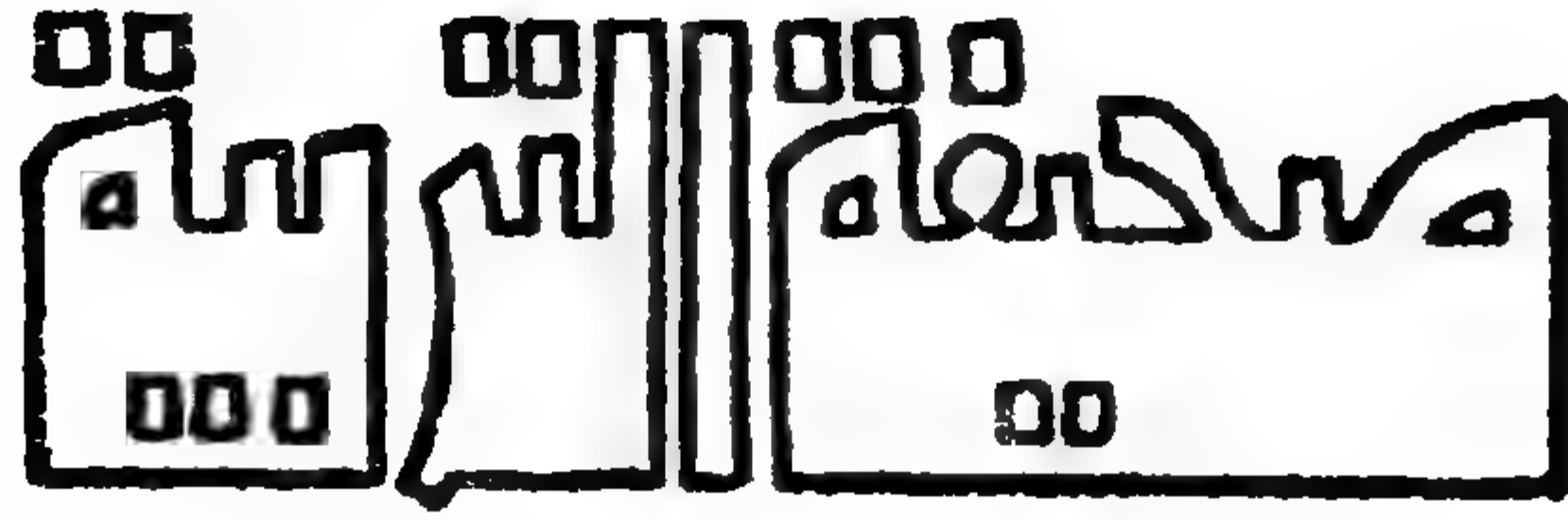
مديرا الصحيفة : الدكتور محمود مصطفى قمبر
الاستاذ محمد عبد النظيف بدر

الاشراف الفنى : الاستاذ ناصف عبد السيد

* تنشر الآراء العلمية والتربوية على مسئولية أصحابها .	* الاشتراك السنوى
* جميع حقوق النشر محفوظة للرابطة	١٤٤ قرشا لعضوية الرابطة والصحيفة
* تنشر الصحيفة المقالات والبحوث التى تعالج شئون التربية والتعليم	١٦٠ قرشا للصحيفة فقط .
* ترسل المقالات والمكتبات باسم رئيس التحرير بمقر الرابطة .	٣٠٠ قرشا ما يعادل القيمة خارج الجمهورية

تصدر أربعة اعداد فى السنة

فى اوائل كل شهر : يناير - مارس - مايو - يوليو



السنة الحادية والثلاثون مايو ١٩٧٩ العدد الثالث

في هذا العدد

● كلمة المحرر :

صفحة

٣

حول تطوير وتحديث التعليم في مصر

لالأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب

٦

الدين الاسلامي اساس التقدم التربوي والحضاري

لالأستاذ محمود النبوي الشال

١٠

التنمية الريفية في مصر

للدكتور فيليب اسكاروس

٢٣

الاسس النفسية للتدريبات اللغوية

للدكتور سيد صبحي

٤٦

نظرة الى واقع التعليم في مصر

للدكتور محمد السعيد عبد المقصود

٦٩

مشكلة الامية في مصر : اسبابها وخطة مقترحة لعلاجها

للدكتور محمود رشدي خاطر

٨٢

البيروقراطية في الادارة التعليمية

للدكتور اميل نهمي شنودة

٩٠

اقربية العملية والتحصيل الاكاديمي

للدكتورة عليه علي فرج

كلمة المحرر

حول تطوير وتحديث التعليم في مصر

للاستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب

رئيس التحرير

أصدر وزير التعليم خلال شهر سبتمبر سنة ١٩٧٩ ورقة عمل حول تطوير وتحديث التعليم في مصر قصد بها أن تكون فاتحة حوار يدلى فيه كل من يعنيه أمر إصلاح التعليم في مصر برأيه في ضوء خبرته في مجال التربية والتعليم أو دراساته لنظم التعليم وأساليبه في الماضي والحاضر وفي مختلف الدول والثقافات وتحت مختلف الظروف التي تمت في ظلها عمليات الإصلاح الكبرى في ضوء استراتيجيات مدروسة لإصلاح التعليم وتغييره وإعادة بنائه على أسس سليمة .

ولا شك أن المجتمع المصري في مرحلة التحول التي يمر بها بعد أكثر من ثلاثين عاما من الحروب التي استنفدت الكثير من طاقاته في حاجة وهو يحاول أن يتجه إلى مرحلة السلام والرخاء إلى التوقف ليعيد النظر في تأمل وأعمال فكر لإصلاح التعليم بحيث يتغلب على السلبيات التي أملتتها الظروف من جهة وأن يلحق بركب التطور العالمي ومواءمة التغير في المجتمع المصري من جهة أخرى .

وقد شملت ورقة التعليم العديد من التفاصيل والأسئلة التي تدعو إلى إبداء الرأي في جوانب الإصلاح المختلفة حتى يتجمع لدى أجهزة

الوزارة والمركز القومى للبحوث التربوية مايساعد فى وضوح الاتجاه فى عمليات الاصلاح وتحديد فلسفته وأهدافه وانسابيه واحتياجاته المادية والبشرية .. الخ وبذلك يمكن لهذه الأجهزة ان تحول هذه الافكار وهذه الفلسفة الى خطط وبرامج يتعاون الجميع على تنفيذها بعد ان شاركوا فى رسمها وتحديد اتجاهاتها .

وقد اشتملت ورقة العمل على نظرة تحليلية لواقع التعليم فى مصر بدءا من دور الحضانة ورياض الأطفال والتعليم الابتدائى والتعليم الثانوى بنوعياته المختلفة من عام وفنى ولم يكتف فيها بمجرد الوصف والبيانات الاحصائية وانما شمل هذا الجزء من الورقة ابراز السلبيات والايجابيات فى كل جانب من هذه الجوانب مع اثاره العديد من الاسئلة التى تدعو الى المشاركة فى الراى حتى تكون عملية الاصلاح عملية اجتماعية ديمقراطية يشارك بالراى فيها المعلمون والآباء وذوو الفكر من السياسيين والاقتصاديين والمربين والاجتماعيين وغيرهم .

وقد اشتملت الورقة كذلك على عرض للأسباب التى تدعونا الى احداث التغيير والتجديد فى التعليم والى وضع استراتيجيات لهذا التغيير وقد عدت ورقة العمل سبع استراتيجيات محددة هى :
استراتيجية التوسع الكمى واستراتيجية التركيز على جودة التعليم وكفافته واستراتيجية محو امية الكبار واستراتيجية اعطاء اولوية للتعليم فى مواقع الفقر والتخلف واستراتيجية اولوية التعليم فى المجتمعات المستحدثة والأراضى المحررة واستراتيجية التعليم غير النظامى واخيرا الاستراتيجية الشاملة المتعددة الأبعاد والأهداف .

وفى علمى انه لم يسبق فى تاريخنا الحديث ان أجرى استفتاء على هذه الدرجة من التوسع الشعبى والانتشار لتجميع الآراء حول عملية اصلاح التعليم وتطويره وليس المقصود بمثل هذا الاستفتاء هو ان تلزم أجهزة التخطيط ورسم السياسة بأظبية الآراء ولكن المقصود هو ان تسترشد هذه الأجهزة بالأمكار الخلاقة التى قد يصعب تجميعها أو التعرف عليها اذا استأثرت هذه الأجهزة بأرائها واغلقت الأبواب والنوافذ على اعضائها ولكن وضع هذه الآراء التى ترد من مختلف المعنيين باصلاح التعليم أمام أجهزة التخطيط والتنفيذ يساعدها فى الوصول الى الفلسفة التعليمية

الملائمة لمجتمعنا فى الوقت الحاضر والى الوسائل الفعالة التى تساعد فى تحقيق هذه الفلسفة وتقويم نتائجها .

ولسا كان المعلمون والمربون هم من أهم العناصر التى يجب أن تدلى برأيها فى مثل هذا الاستفتاء الكبير .

لذلك فائنا نهيب بجميع المعلمين والمربين فى مختلف مواقعهم أن يعطوا لورقة العمل هذه اهتماما خاصا يتناسب وخطورة الموضوع المعروض وأهميته وأن يضعوا فيما يتقدمون به من آراء واجابة على الأسئلة التى أثارها ورقة العمل خلاصة خبراتهم وأفكارهم والصورة التى يتمنون أن يكون التعليم عليها لبناء المواطن المصرى القادر على تحقيق الرفاهية والرخاء والنهوض بالمجتمع الديمقراطى الذى نسعى الى تحقيقه .

ولا شك أن نقابة المهن التعليمية يجب أن يكون لها دور واضح وأساسى فى جميع آراء المعلمين والمربين بعد الدراسة المستفيضة لما جاء فى ورقة العمل والاضافة اليها ان وجد مجال لهذه الاضافة ، وقد يكون أسلوب عرض ورقة العمل على اجتماعات أو مؤتمرات أو ندوات تعقد خصيصا لمناقشتها فى النقابات الفرعية فى مختلف أنحاء الجمهورية وأيضا فى روابط وهيئات المعلمين ومنها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية التى تصدر هذه المجلة .

لذلك نحن نأمل أيها القارئ العزيز أن تحاول أولا الحصول على خلاصة ورقة العمل من النقابة أو الرابطة أو الهيئة التى تنتمى اليها وأن تدفع بجهودك هذه الهيئة لكى تتحمل مسئوليتها فى تجميع الأفكار وإرسالها الى النقابة العامة للمهن التعليمية أو مركز البحوث التربوية أو أجهزة الوزارة المختصة .

ويسرنا أن نذكر أن مركز تطوير تدريس العلوم بجامعة عين شمس قد قام بجهد متواضع فى هذا السبيل فقام بدراسة ورقة العمل وحدد المسار الذى يتجه فيه تطوير التربية العلمية وتدريس العلوم والرياضيات لمواكبة التطوير العام فى التعليم وضمن آراءه فى كتيب أعد خصيصا للاسهام بالرأى فى هذه المناسبة كما تقوم هيئات أخرى بمجهودات مماثلة نأمل أن تؤدى جميعها الى الارتقاء بالتعليم وتوجيهه الوجهة السليمة .

الدين الاسلامي أساس التقدم التربوي والحضاري

الأستاذ محمود القنوي الشال

الوكيل الأسبق لوزارة التربية والتعليم

ليس الاسلام ديناً محدوداً بزمن معين ، بل انه الدين الوحيد الذي يصلح لكل زمان ومكان ، والدروس المستفادة منه لم تقتصر على مجتمع بذاته ، ولستها نافعة لجميع المجتمعات الانسانية التي لها عهد بالاسلام وعرفته ، والتي لا عهد لها به ولم تعرفه ، لأنه الدين الذي بعث به خاتم النبيين من لدن رب العالمين للناس كافة ، دين البذل والعطاء بلا حدود، دين الفضيلة والآداب والأخلاق السامية ، دين التمييز بين الخير والشر والنفع والضر .

لقد جاء مربياً وهادياً ومقوياً لسلوك الأفراد والجماعات ، ورصيده من القيم الانسانية ضخمة وعظيمة ، أيقظ العالم من سباته ، وهباً الشعوب الى معرفة طريقها السوي ، وعزز فكرة الاصلاح الاجتماعي وصان الحريات وحمى الحرمات وايد كرامة الانسان ، وفرض العدل الالهي وشرعه على جميع العباد ، لا فرق بين رئيس ومرعوس وبين قائد ومقود ، وبين غنى وفقير ، وسوى بين الخلق في الحقوق والواجبات ، وكفلها للرجل والمرأة على السواء ، واعترف بشخصية الفرد المعنوية ومكانته الثقافية والأدبية في الحياة .

دعا الاسلام الى التجديد والتنظيم والاصلاح وتحرير الشعوب ومهد لقيام حضارة زاهية مشرقة كانت نواة الحضارة الحديثة ، قامت على فرض

المساواة والاخاء وحمية الفكر من الانحراف والضلال ، وتنظيم الواجبات وتطبيق المبادئ التي تصلح منهاجاً قوياً للحياة المستقيمة ، ووقايتها من عواصف الأهواء والأغراض الذاتية والمصالح الشخصية والملذات المادية التي تستوجب غضب الجبار .

ومع ذلك لم يسلم الاسلام من أعدائه وخصومه وشائثيه على مر التاريخ ، أولئك الذين اتجروا فيه في عصور التأخر والتخلف الفكري والاجتماعي ووصموه بالرجعية والجمود والركود ، محاولين اطفاء الحقيقة المنبثقة من نور الله بأرائهم المادية المتطرفة ، وقلب الأوضاع بالاحاد والتشكيك والأباطيل وضعف اليقين وانتهاج سياسة الهدم والتشهير ، بل ان بعضهم قد كفروا بالخالق الأعظم بعد ان أسلموا نفوسهم للحيرة والضلال واتبعوا شياطين الهوى والتصقوا بهم وانشقوا على الحق بعد اذ تبين لهم الرشد من الغي ، وفقدوا الأيمان والدين والعقيدة الثابتة في وجود الله .

ولعل من أوضح الحقائق الناصعة التي لا تقبل الشك أن الاسلام مازال حارس المدنية والمنقذ الأكبر للناس من الفوضى والانحلال ، والداعي الى النهضة والتقدم ، والباعث على الخير والبر والاحسان والرحمة والواقى لأفكار المسلمين من الزيغ والضلال والشر ، والحائل بينهم وبين المبادئ المزعزعة والأفكار الباطلة ، وهو الذي يثقف العقول ويكرم العلم والعلماء والآداب ويهذب النفوس ، ويحيى الضمائر ، ويرهف الأحاسيس ، ويحفز الى فعل الخير والكمال والجمال ، وهو الذي ساعد في حفظ تراث الانسانية الروحي والأدبي والاجتماعي والسياسي منذ أربعة عشر قرناً من الزمان ، وهو الذي نشر مبادئ الحق والحرية والعدالة والاخاء والديمقراطية الصحيحة قبل الثورة الفرنسية بأجيال عديدة .

ان الاسلام قوة وتضحية وفداء وخلود ، يقيم في المجتمع وحدة الصف بين مختلف الشعوب والأجناس على أساس من الحب والتعارف والتسامح والتعاون والسلام ، وليس في سياسته الطغيان والاعتداء وازهاق الأرواح وحب الجريمة التي يفتعلها الخوارج والمتعصبون . « كبرت كلمة تخرج من أفواههم ان يقولون الا كذباً » .

أن كل ما تراه اليوم من تقدم العلوم وانارة الأفكار ليس الا ترجمة صادقة من فضل الاسلام على العالم وكفاح علمائه الأجلاء وقادته الأفاضل في الماضي وتعبيرا صريحا لأحلامهم ، وليست المكتبات الكبرى المنتشرة في عواصم البلاد الأوربية الا تراثا ضخما سطرته أقلام المسلمين في مختلف العلوم والفنون والمعارف ، ودليلا على مدنية خلقتها عقولهم فأفاد منها الغرب وجنى ثمارها ، وكانت وما زالت حتى اليوم شهادة ناطقة ووثيقة حية لكفاح المسلمين وآثار علمائهم في كل مكان من الدنيا سارت فيه أقدامهم .

وكفى الاسلام فخرا أنه حطم كل معبود باطل وهدم بناء كل طاغوت خضعت له الحياة في الجاهلية ، وقوض كل هذه الأصنام على رعوس عبادها وانطلق المسلمون من أرضهم المحدودة ليحرروا سكان الأرض فوق جميع الحدود ليوحدوا الانسانية تحت راية الحق فجعلوا المساواة للتحديد ومجوا فوارق الاجناس والألوان والأحساب والأنساب تحت شعاع :

« ان اكرمكم عند الله اتقاكم » .

وعندما تنطلق الامم لتحقيق الآمال وتصنع التقدم يجب عليها أن تبحث عن كل ذلك في رحاب الدين الاسلامي عن طريق تراثه والأخذ بتوجيهاته ومبادئه ، وأنه لا انفكك لمجتمع يريد ان يحقق انسانيته وأمنه واطمئنانه من الاسلام ايمانا ومنهجيا في الحياة فكله ثروات يجب ان تستغل في الارشاد وبعث الوعي وتمكين الخير في النفوس وفي مقدورهم ان يصنعوا المجتمع الحضاري المعصرى صنعا لا يضارع بكفاح مجيد يشارك في النهضة في ظل هذا الدين القويم ، وينشد العلم تحت راية الخلق ، وينشر الرخاء معززا بالقيم لتحقيق الآمال والظفر بخير وجه للتقدم في طريق السكمال المرجى وفي نسق كريم من الجهاد والعمل ، ونظام رشيد من الدين والدنيا مع الأخذ بأسباب القوة وصيانة المجتمع من الاختلال ، والاعتصام بالتوازن والتعادل والاستقامة بما يرضى العقل والضمير والوجدان .

وهذا يقتضى اثاره المسلمين ودفعهم الى المزيد من الثقافة والفهم والوعى وحسن التأهب والفضال والتحرك ضد قوى الاحاد والضلال والفتن والانحلال ومقاتلة الانحراف والفساد حتى يتم التغيير على المستوى الذى يحظى بالفوز والانتصار ، والقوة التى ترنو اليها النفوس فى اكبار واجلال .

ولذلك كله مدح الله عز وجل سعى المسلمين وجعل لهم خير منزلة واسمى مكانة ، يوحى بهذا قوله الكريم فى كتابه العزيز :

« ومن احسن قولا ممن دعا الى الله وعمل صالحا وقال اننى من المسلمين » . وتوليه جل وعلا :

« كنتم خير امة اخرجت للناس تأمرون بالمعروف وتنهون عن المنكر وتؤمنون بالله » .

التنمية الريفية في مصر

من مدخل تدريب وتربية قادة القرية

دكتور فيليب اسكاروس
المركز القومي للبحوث التربوية

تعرض الصفحات التالية ملخصاً لبحث قدم
في مؤتمر مصر عام ٢٠٠٠ الذي انعقد في
قاعة اللجنة المركزية في ديسمبر ١٩٧٨ .

تحدد أبعاد هذا البحث بتدريب قادة القرية الموجودين فعلاً وتربية
أجيال من القادة للمستقبل على اعتبار أن تكوين الكوادر القيادية أحد
مداخل التنمية الريفية . وأبرز مصطلحين هما :

أولاً - قادة القرية :

١ - المحترفون : هم الذين يتقاضون أجراً في مقابل ممارستهم
لعملهم مثل الطبيب وناظر المدرسة والمعلم والاختصاصي الاجتماعي والمشرف
الزراعي وناظر المحطة ووكيل التلفزيون ، ووكيل شركة البترول ، وشيخ
الخبراء وعضو مجلس الشعب .

ولقد اعتبر المحترفون قادة في هذه الورقة البحثية لتأثيرهم الفعال في
المجتمع الريفي في ضوء طبيعة العلاقات في المجتمع المصري . وهذا
يتعارض وما ذهب إليه باير شتاد (١) في التمييز بين القائد المنبثق من
أوضاع اجتماعية وانشطة فعلية وبين الشخص صاحب السلطة المعين في

(1) Bierstedt.

منصبه وقد لا يتصف بصفات القيادة (٢) أما مورفى (٣) فلم يعترض على المحترفين كقادة ولكن أطلق عليهم « قادة بحكم منصبهم » (٤) .

٢ - المتطوعون : هم الذين يتصدون للعمل التام فى القرية بدون مقابل مادي ، وبدون اجبار من السلطة مثل بعض الأعيان وأعضاء الأحزاب السياسية والاتحاد الاشتراكي (سابقا) ، والشباب المثقف الذين يعاونون الإخصائى الاجتماعى فى إدارة النادي الريفي ، وأعضاء مجلس إدارة الوحدات أو المراكز الاجتماعية أو الزراعية أو أعضاء مجالس فض المنازل .

وسواء أكلن القادة محترفين أم متطوعين ، فينطبق عليهم تعريف مورفى الإجرائى وهو : يتميز الشخص بصفات القيادة فى جماعته عندما :
(أ) يعاون الجماعة على التعرف على الأعمال والمهام والأهداف .
(ب) يعاون الجماعة فى إنجاز الأعمال والوصول الى المهام والأهداف
(ج) يعاون الجماعة على البقاء بإشباع حاجات كل من الفرد والجماعة (٥) .

ثانيا - التنمية الريفية :

التنمية الريفية هى كل نشاط يؤدي الى : (*)

١ - تحسين حال الانسان الريفي ليصبح اقوى بدنا وأسلم تفكيراً وأكثر اتزاناً فى انفعالاته .

(2) March, J. G., (Editor), Handbook of Organization (Chicago, Rand Mc. Nally & Co., 1965), p. 817.

(3) Morphet, E. L. Educational Administration (Englewood Cliffs, N. J., Prentice - Hall, Inc., 1959), p. 86.

(4) Status Leader.

(5) Morphet, op. cit., p. 86.

(*) Foster, G. M., Traditional Societies & Technological Change (New York, Harper & Row, Pub. 2nd. Ed., 1973), pp. 12 - 13.

٢ - تحسين البيئة الريفية والاستفادة من ظروفها ومن التكنولوجيا
فى زيادة الانتاج والدخل .

ولا يعنى ذلك تجزئة مفهوم التنمية بين الانسان وبيئته ، لأن الانسان
ابن البيئة والتنمية ما هى الا « عملية شاملة وذات ابعاد متعددة ، نضع
فى اعتبارها فى آن واحد عوامل اقتصادية وسياسية واجتماعية وثقافية ،
وتنطبق على المجتمع منظورا اليه لا بمعزل عن غيره بل باعتباره احد عناصر
شبكة معقدة من العلاقات والقوى التى تميز الوضع العالمى » (١) وهذه
العملية الشاملة يمكن احداثها فى الريف المصرى فى مجالين :

١ - التغيير المادى الذى يبدو فى رفع المستوى الاقتصادى
واستخدام ادوات حديثة فى تصنيع منتجات القرية .

٢ - التغيير المعنوى الذى تكشف عنه مقاييس الاتجاهات والقيم .
ويخضع هذان التغييران للحتمية العلمية ، ولا يتركبان للصدفة أو
الحركة العشوائية أو التطور الطبيعى التلقائى ، بل لابد من استخدام
أساليب العلم وادواته للتعرف على شروط التنمية ثم التحكم فيها والسيطرة
عليها حتى يكون تحقيق الهدف عملية حتمية . ولا يمكن اغفال دور قادة
القرية فى السيطرة على الشروط والعوامل البيئية من أجل التنمية ، فهم
يحفزون قوى التقدم والتغيير الى ما هو احسن ويضعفون أو على الأقل
يحيدون القوى المحافظة .

صفات قائد التنمية الريفية

يظهر القائد كقوة مؤثرة فعالة « ويبدو بعامية متميزا عن جمهرة الناس
بالتعليم الأفضل والمنصب الاحسن . ولا يمكن اعتباره من الصفوة (٧) التى
تركز اهتمامات تفوقها على شئونها الخاصة والتى قد لا تتفاعل مع الجماهير

(٦) احمد مختار امبو : التنمية والتعاون الدولى . مقل (القاهرة ،
صحيفة مستقبل التربية ، الممد الرابع ١٩٧٦) ص ٦٣ .

(7) Elite.

بـعكس القائد الذى يشازك بنفسه فى نشاط الجماعة(٨) على الرغم من تميزه عنها بسمات ذاتية وأخرى موضوعية تجعله يحتل دائما موقف الصدارة فى جماعته(٩) ومن هذه السمات والمقومات القيادية الآتى :

أولا — صفات شخصية ذاتية :

- ١ — الذكاء والقدرة على التعلم والتثقف ذاتيا .
- ٢ — النضوج العاطفى والاتزان الانفعالى .
- ٣ — الصحة البدنية الجيدة والحيوية .
- ٤ — التطلع الى مثل عليا ، وحب الكمال والنزاهة والصدق .
- ٥ — حضور البديهة ، والقدرة على البت فى الأمور بسرعة وبدقة ، وإصدار الأحكام السديدة بلا تردد ولكن على أساس عوامل موضوعية(١٠) .
- ٦ — القدرة على التصور وخصوصية الفكر وابتداع البدائل لمواجهة المشاكل .

ثانيا — صفات تبرز خلال علاقته مع الغير :

- ١ — التكيف الإيجابى مع الغير على أساس سرعة فهم شخصياتهم ومراعاة مشاعرهم ومعتقداتهم ومطالبهم .
- ٢ — السعى الى تحقيق رفاهية الغير وتمكينهم من التقدم والاستفادة من مواهبهم .
- ٣ — حب المعاشرة والميل الى التودد للغير والاحساس بالبهجة والثقة عند مصاحبة الآخرين .

(8) Smith, C., & Freedman, A., Voluntary Associations (Cambridge, Harvard University Press, 1972), p. 94.

(9) Morphet, op. cit., pp. 82 - 84.

(١٠) مضمون هذه الفقرة هو تعريف « الكفاية الظاهرية للقائد » ،

راجع :

Reddin, W. J., Effective Management by Objectives (New York, Mc. Graw - Hill Co., 1970), p. 5.

٤ - القدرة على إثارة حماس الغير للعمل في ضوء مخططات مقنعة لهم ؛ وعلى أساس أغراض يشعرون بأنها جزء لا ينفصل عن تطلعاتهم وعلى اعتبار التوزيع الدقيق للمسئوليات والسلطات خلال توصيف واضح دقيق لكل عمل (١١) .

ثالثاً - صفات تبدو في أداء العمل على أصول علمية :

١ - القدرة على جمع المادة العلمية الكافية من المنطقة الريفية المحددة للعمل .

٢ - القدرة على تفسير النتائج .

٣ - القدرة على رسم مخططات تنمية البيئة الريفية المحلية على أساس الوعي بمتغيراتها التي تكشف بالبحث الحقل (١٢) .

٤ - القدرة على تصنيف المادة وتحليلها في ضوء أهداف التنمية المحددة .

٥ - القدرة على تقويم مدى تقدمه في تحقيق الأهداف دورياً .

٦ - القدرة على إشراف أهل القرية في العمليات السابقة واحساسهم بأنهم أصحاب الحق وأصحاب المصلحة (١٣) .

وهذه الصفات ليست مجرد قائمة (كثالوج) من النعوت الحسنة ولكنها ممارسات فعلية ؛ ويصعب أن نجدها متوفرة في فرد واحد في مستوى مرتفع ولكن بالتدريب وبالتربية يمكن اكتساب أغلبها للأشخاص ذوي السمات القيادية ؛ أي السمات التي ترتبط بحب العمل مع الجماعات ، لأن القائد الذي نريده للتنمية لا يقود نفسه أو أفراداً قليلين ولكنه يقود مجموعة من البشر يفعل معهم ويفعل بهم ويخرج من بين ظهرانيهم ، فهو

(11) Henderson, A. D., et. al., Higher Education in America (San Francisco, Jossey - Bass Publishers, 1975), p. 191.

(12) Ibid., p. 191.

(13) March, op. cit., p. 117.

وقدرته على البطش أو التثكيل وحبس الحرية ، بل تقوم على أساس الترجمة الصادقة عن حاجات المجتمع والجماعات ، والتعهد بخدمة مصالحها وحل مشكلاتها ، ووضع المثل والمبادئ العليا والسهر على تنفيذها « (١٥) خلال حشد قوى الجماعة التي تعمل معه لتحقيق الهدف الواضح الذي يقتنع الجميع بحيويته لهم جميعا . وقد يكون هذا الهدف خاصا بفئة أو قطاع أو شريحة من أبناء القرية مثل فئة المرضى أو بفئة التلاميذ بمرحلة تعليمية معينة . وقد يكون عاما يهم غالبية أبناء القرية مثل أهداف المؤسسات التعاونية أو الدينية أو الأنشطة الترويحية في القرية .

تدريب وتربية القادة

وعلى هذا نجد أن تدريب وتربية القادة ضرورة قومية إذ أن القائد الناجح في حاجة الى تدريب دورى لأن رغبته الشخصية في البقاء على قمة المجتمع المحلى يواكبها حدوث تغير وحركة اجتماعية في البيئة ، مما يفرض على الجالس عند القمة أن يتكيف وهذه المتغيرات حتى لا يهتز موقفه القيادى « ولا يستطيع التكيف الناجح الايجابى فى ضوء ما يلتقطه من تغيرات فى وسطه وفى ضوء مجهوده الفردى فى التعرف على الظروف المستحدثة التى قد تكون لها ابعاد كمية وكيفية فوق طاقة وقدرات الانسان الفرد ، ولكنها يمكن أن تكون تحت يد القادة عند تنسيقها وتعميقها فى برامج تربوية تدريبية تستغرق فترة زمنية محدودة ويشرف عليها متخصصون يمدون القادة بالمفاهيم والمهارات التقنية الجديدة ويبصرونهم بأساليب توظيفها (١٦) .

(14) Pierce, T. M., et. al., Community Leadership for Public Education (New York, Prentice - Hall, Inc., 1955), p. 249.

(١٥) محمد كامل البطريق : **العمل بين الجماعات** (القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية ، ط ١ ، ١٩٦٤) ص ٥٩ .

(16) Murray, F. T., Train Presidents Too? Lssay (Madison, Training & Development Journal, January 1978), p. 35.

مجالات تربية يتدرب عليها القادة :

ولعل أهم المجالات والآفاق التي يجب أن يطلع أو يمارسها القادة عند تربيتهم وتدريبهم الآتى :

- ١ — مجال ارشاد الفرد ومعاونته فى القرية .
- ٢ — مجال توجيه سير الجماعة .
- ٣ — مجال التعاون مع مؤسسات القرية .
- ٤ — مجال تنظيم القرية والتخطيط لتحسينها .
- ٥ — مجال المناقشة والحوار الوظيفى .
- ٦ — مجال البحث العلمى .

وسائل تدريب وتربية القادة :

يمكن تدريب القادة الموجودين فعلا فى المجالات السابقة باستخدام وسيلة أو أكثر من الآتى :

- ١ — تنظيم دورات تدريبية تلتقى فيها الاحاديث ، وتدار فيها الندوات والمناقشات للتعلم فى مجال قيادى أو أكثر .
- ٢ — اشراك القادة فى أعمال اللجان وجماعات النشاط فى القرية نفسها .
- ٣ — تنظيم معسكرات ريفية لقادة مجموعة من القرى المتقاربة حيث يعتمد أعضاء المعسكر على أنفسهم فى تخطيط وتنفيذ ومتابعة وتقويم أنشطة المعسكر ويمارسون الحياة الديمقراطية وما فيها من تبادل للرأى واحترام لوجهة النظر المعارضة لأن البقاء للأصوب والأففع .
- ٤ — تكليف القادة بعمل بحوث ميدانية بإشراف علمى رفيع للتعرف على كيفية وصولهم الى مقترحات واحكام عديدة ثم توجيههم الى ممارسة الأسلوب الأمثل لذلك .
- ٥ — تبادل الزيارات بين قادة القرى المختلفة لتبادل الخبرات .
- ٦ — تنظيم دورى فى الألعاب الرياضية ، والمعارض الفنية والتمثيليات ، وصحافة الحائط .. الخ بين القرى المختلفة المتقاربة لتحفيز من الناس ويعمل مع الناس للناس (١٤) « ولا تقوم قيادته على سسلطته

القادة المحليين على العمل ولتتاح الفرص لتنشئة قادة متعددين فى مجالات مختلفة .

٧ — عرض شرائط سينمائية تحكى قصص واقعية لقادة ريفيين ممتازين كان لهم دور بارز فى تنمية بيئتهم الريفية .

واذا كانت الأساليب المتبعة السابقة — وما قد يزداد عليها — تصلح لتدريب القادة البالغين ، فإنها هى الأخرى تعتبر وسيلة لتربية الناشئة قادة المستقبل خلال العمل المدرسى اليومى ، وخلال تحويل مدرسة القرية الى مدرسة بيئية (١٧) ، بمعنى ألا تقتصر المدرسة على تلقين المعلومات كالمدرسة التقليدية (١٨) ، أو تكتفى بالاستفادة من عناصر البيئة فى انجاز عملها التربوى مثل المدرسة التقدمية (١٩) ، ولكنها تجعل من مخطط عملها الاساسى المساهمة الفعلية فى اصلاح البيئة الريفية وتنميتها ، « وتتكاتف فى ذلك مع المؤسسات الأخرى .. لأن من المعروف أن المدرسة أو أية مؤسسة لا تقدر وحدها أن تحل مشكلات البيئة ، ولكنها جميعا تتعاون فى تقديم تسهيلات وخبرات موجهة لتحسين مستويات المعيشة » (٢٠) ويبرز دور المدرسة المتنوع بين هذه المؤسسات فى الآتى (٢١) :

(أ) فتلاميذها يقدمون المهرجانات والأيام الرياضية لجمع الأموال اللازمة لتمويل الخدمات ، كما أنهم يستطيعون الاسهام فى مقاومة الآفات الزراعية والمعاونة فى جمع المحصول وتخزينه وما الى ذلك من عمليات تناسب قدراتهم البدنية والعقلية .

(ب) ولا يكتفى معلموها بقيادة الصغار ، بل يساهمون فى محو أمية

(17) Community School.

(18) Traditional School.

(19) Prograssive School.

(20) Olsen, E. G., School & Community (New York, Prentice Hall Inc., 2nd Ed., 1954), p. 17.

(21) Cooke, D. & Dunhill, J., School Organization & Management (London, University Press, Ltd., 2nd Impression, 1966), p. 21.

الكبار فى الفترة المسائية وفى توجيه أنشطة نادى القرية ، ويشتركون بثقافتهم واطلاعهم فى رفع مستوى الريفيين الثقافى بتقديم منتجات مسرحية او موسيقية او عرض قطع فنية .

(ج) أما مبانى المدرسة فتكون ملتقى للأباء والمعلمين ومكانا لممارسة بعض أنشطة أبناء القرية فى الفترة التى تخلو فيها من تلاميذها المسجلين ، كما تفتح مكتبتها وملاعبها لأبناء القرية .

صعوبات تعترض عمليتى التدريب والتربية

ومقترحات للتغلب عليها

لا تتم عمليتا التدريب والتربية فى يسر ، بل تقابلهما صعوبات عديدة منها :

اولا — عدم توافر الكفايات المحلية القادرة على تدريب القادة ، كما أن مستوى بعض المعلمين وقدراتهم لا يفى بمطالبه لانكفاء روح القيادة لدى النشء ويقترح للتغلب على ذلك ١٢

(أ) تكوين كوادر قيادية لتدريب قادة القرى .

(ب) رفع مستوى تأهيل مدرسى القرية بتخريجهم من معاهد بعد الثانوية العامة ومن مستوى جامعى .

ثانيا — استقدام الخبراء الاجانب لرفع مستويات القيادة المحلية قد لا يكون مفيدا كثيرا لأن اغلبهم يبدى آراء لا تتماشى والتراث المحلى او التى يستحيل تنفيذها لعدم قدرة الجهاز الادارى المحلى على استيعابها .

ولهذا اذا اردنا أقصى درجات الاستفادة من الخبراء الاجانب ، فان علينا أن نركز على كيفية تطويع خبراتهم وتقنياتهم الحقلية مع ما يتلاءم ومقومات القرية المصرية الحضارية .

ثالثا — قد لا تتوافر الامكانيات المالية لتنظيم معسكرات ريفية لتدريب ولتربية القادة او لتحويل بعض القرى الى قرى نموذجية .

وللتغلب على هذه الصعوبة يقترح :

— عمل تدريب مركزى لمجموعة من القيادات المحلية التى تمثل محافظات مصر .

— ثم تشرف كل مجموعة قيادية فى المحافظة على تدريب مجموعات أخرى تمثل مراكز المحافظة .

— ثم تقوم مجموعة المركز بتنظيم تدريب لقادة القرى التى فى نطاق المركز .

— ومن وقت لآخر تنظم معسكرات تدريبية تضم جميع مستويات القيادة أى مستوى المحافظات ، والمراكز ، والقرى حتى يتم تفاعل بين الجميع ولا تبعد الثقة بين مستوى قادة المحافظة ومستوى قادة القرى .

رابعاً — قد يدفع تدريب بعض قادة القرى فى المدن الى احسناسهم بالاستعلائية على قراهم ، وقد تجذبهم المدينة بمقرئاتها فلا يعودون للقرية .

وللتغلب على ذلك يقترح ان يكون تدريب قيادات القرى فى قراهم نفسها أو فى وسط ريفى قريب فى نوعيته من وسط قراهم حتى لا تتباين القيم والعادات بين البيئات المختلفة ، وبذلك « يصبح القادة ذوى حساسية لقيم غالبية الناس ، بالدرجة التى تدفعهم الى تضمين مشروعاتهم لهذه القيم والعقائد » (٢٢) ولا يخشى من تجميد هذا النوع من التدريب للافاق الابداعية للقادة لعدم اطلاعهم على بيئات ارقى من بيئتهم ، لأن الاصل فى القائد انه « رائد للتحديث » (٢٣) ويمكن أن تنقل اليه فى بيئته أهداف وأساليب التحديث التى تغير من المجتمع فى مسار ارتقائى لا نكوص فيه (٢٤) .

(22) Pierce, op. cit., p. 55.

(23) Moderniser.

(24) Smith, A. D., The Concept of Social Change (London, Routledge & Kegan Paul, 1973), p. 62.

خامسا — هناك نقص فى البيانات الرقمية والوصفية التى يجب أن تركز عليها عمليات تدريب وتربية القادة مما يفرض اتباع المنهج الآتى :

(أ) تحليل أهداف مخططات تنمية القرية المصرية .

(ب) تحليل الادوار الفعلية التى يقوم بها قادة القرى فى مصر .

(ج) مطابقة الاهداف مع الادوار والكشف عن الادوار التى لا يقوم بها قادة القرية المصرية لتحقيق الاهداف أو يقومون بها فى مستوى منخفض .
(د) التركيز على هذه الادوار التى لا تمارس بكفاية فى برامج التدريب والتربية .

سادسا — تلجأ غالبية البرامج التدريبية وأساليب التربية المدرسية الى الالتقاء والحفظ وبذلك يصبح القائد بنك معلومات متحرك (٢٥) أو موسوعة من المعارف المفروضة عليه . ويقترح الآتى لمواجهة هذا العيب :

(أ) تنويع أساليب التدريب والتربية « لأن عناصر القيادة الحقيقية تنمو لدى القادة الجدد كلما زادت المجالات الفكرية والعملية عددا واتساعا » (٢٦) .

(ب) يجب أن تكون الممارسة والمتابعة والتوجيه فى ظروف ميدانية .

(ج) يبدأ البرنامج التدريبى (بورقة عمل) مرنة ، بحيث يمكن الاستغناء عن بعض عناصرها أو عنها كلها اذا قدم القادة المتدربون مشكلات محددة يطلبون الاستفادة أو التعمق فيها .

(د) يجب فى جميع البرامج التدريبية أن تكون اهتمامات القادة ومشكلاتهم الحقيقية التى يشيرون بها هى نقطة البدء ، وهى محور المناقشة والمعالجة لأن ذلك يجعل المتدربين يساهمون فى التنقيب وراء معرفة ابعاد وأصول كل مشكلة مما يؤدي الى تقديم حل معقول وبدائله (٢٧) .

(25) Reddin, op. cit., p. 4.

(26) Ogden, Jean & Jess, Interaction of School & Community, Essay (Washington The National Elementary Principal, Bulletin, September, 1945), p. 242.

(27) Murray. op. cit., p. 38.

(هـ) تنظيم حلقات بحث بين نوعيات من القادة المتقاربين فى مستواهم التعليمى ، وبعد الانتهاء من الحلقة ترصد فى (دليل القائد) العناصر الحيوية التى اتفق عليها القادة المدربون مع مدربيهم لتكون مرجعا لهم عند الممارسة ومرشدا لغيرهم (٢٨) ويناسب هذا الاسلوب مصر حتى يمكن احتواء الصراع المتوقع بين القيادات المتقاربة فى الثقافة (٢٩) ، مثل صراع الطبيب وناظر المدرسة والاختصاصى الاجتماعى فى الوحدات المجهزة التى بدأت فى مصر سنة ١٩٥٤ .

(و) لابد ان يعى المربون « ان خمر علاقة البيئة بالمدرسة لا يمكن وضعه فى كؤوس التنظيمات الجامدة فى المدرسة التقليدية المتمسكة بشهاداتها وفتراتها الدراسية وموادها التعليمية » (٣٠) مما يفرض تغيير اهداف المدرسة وتقنياتها ، اذ اصبح على مدرسة البيئة ان تشارك فى قيادة الاصلاح والتنمية الريفية ، وهى الحقل الخصب لتنشئة وتربية القادة منذ نعومة اظفارهم .

سابعا — توجد فجوة ثقافية عامة بين غالبية اهل القرية وبعض القادة بحكم مناصبهم مثل الطبيب والمهندس الزراعى مما يسبب جفاء فى العلاقات بينهم . ولتضييق هذه الفجوة يقترح الآتى :

(ا) تأهيل هؤلاء القادة قبل مباشرة وظائفهم وتعريفهم بدورهم كقادة للتنمية الريفية .

28) Chesteron, J., Developing a Management Team at Zurich American, Essay (Madison, Training & Development Journal, March 1978), p. 4.

(29) March, op. cit., p. 816.

(30) Brewton, J. E., Relating Elementary Education to Community Life, Essay (Washington, The National Elementary Pricipal, Bulletin, September, 1945), p. 19.

(ب) مدخل القادة بحكم مناصبهم الى القرية هو الالتحام مع قادة القرية المتطوعين لأنهم عادة « أناس موهوبون وغير عاديين ، وعلى الرغم من أنهم لا يشغلون منصبا قياديا رسميا في البيئة ، الا أنهم يلعبون أدوارا حاسمة في احداث التغيير » (٣١) ولآرائهم صدى في نفوس مواطنيهم القرويين أكثر من القادة الجدد الغريباء عن القرية والذين يمارسون عملهم بهدف رئيسي هو الارتزاق . وبهذا الالتحام بين القادة المقيمين المتطوعين والقادة الوافدين بحكم مناصبهم يمكن احتواء الصراع الذي قد ينشأ بينهم ، لتباين خلفياتهم الثقافية ولعدم تقارب المفاهيم بينهم .

(31) Foster, op. cit., p. 123.

الأسس النفسية للدراسة اللغوية*

- المحاور الأساسية التي يعتمد عليها تعليم اللغة .
- أشكال التدريبات اللغوية التي يمكن استخدامها
- في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها .
- الأسس النفسية التي تكمن وراء كل شكل .

الدكتور سيد صبحي
كلية التربية — جامعة عين شمس

نوتة :

ثار الجدل حول اللغة من حيث تبعيتها للعلوم الطبيعية او العلوم الاجتماعية ، واسترشد كل صاحب مدرسة بما يؤيد وجهة نظره واخذت ينافح ويدافع عنها — الامر الذي جعلنا نعرض بايجاز لوجهات النظر قبل الدخول في الاسس النفسية التي تعتمد عليها التدريبات اللغوية — بغية التوصل الى الراى الذى نراه متفقا والطبيعة النفسية للانسان على اساس اننا ندرس اللغة من حيث ابعادها النفسية .

● اولا — الراى الذى يرى ان علم اللغويات فرع من فروع العلوم الطبيعية:

يستند على ان اللغة تتكون اساسا من مجموعة من الاصوات تصدرها وتلقاها اعضاء فسيولوجية وتنتقل عن طريق الموجات الصوتية ولعل هذا معناه من وجهة نظرهم :

(*) تمت هذه الدراسات التطبيقية فى تعليم اللغة العربية كلغة ثانية اثناء وجودى خيرا زائرا بمعهد الخرطوم الدولى للغة العربية — والتابع للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم فى الفترة من نوفمبر ١٩٧٨ الى فبراير ١٩٧٩ م

١. — أن صوتيات اللغة من الممكن أن نصفها اعتمادا على مبادئ العلوم الفسيولوجية والطبيعية .

٢. — أرجعوا أيضا النواحي النفسية للغة الى عوامل فسيولوجية معتبرين أن علم النفس جزء من دراسة الجهاز العصبى التى ترتبط بدورها بالدراسات الفسيولوجية .

٣. — قامت مجموعة من الدراسات حاولت توضيح العلاقة الوثيقة بين عملية الكلام وبعض المراكز العصبية فى المخ مما يلقي ضوءا على بعض عيوب النطق والتهته stuttering وصعوبة الفهم .

هذا هو رأى أصحاب الاتجاه الذى يرى أن اللغة ترتبط بالعلوم الطبيعية والفسيولوجية أكثر من ارتباطها بالعلوم الاجتماعية .

● **ثانيا — الرأى الذى يرى أن علم اللغويات فرع من فروع العلوم الاجتماعية**

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن الصلة وثيقة بين اللغة والعلوم الاجتماعية ، واسترشدوا بالعناصر الآتية للدلالة على وجهة نظرهم :

(أ) اللغة ظاهرة تنمو وتنشط فى بيئة اجتماعية وتعتبر هذه البيئة بمنزلة الحصن الذى تتم فيه عملية الاتصال والتفاهم بين الناس لتحقيق أهداف اجتماعية .

(ب) تخضع اللغة فى مسارها لمجموعة من المؤثرات الاجتماعية وتتأثر بها يوجد فى المجتمع من قيم ، واطار ثقافى وسياسى واقتصادى وفلسفى .. الى جانب البعد الدينى الذى يمثل المحور الاساسى فى اجتماعية اللغة .

(ج) بطبيعة الحال واعتمادا على العناصر السابقة فان اللغة تمتد آثارها الاجتماعية بحيث تشمل الأدب والشعر وكل المظاهر الحضارية الأخرى للغة .

وإذا نظرنا الى هذه العوامل السابقة فاننا قد نجد أن الجدل المثار حول اعتبار اللغة ظاهرة طبيعية أو ظاهرة اجتماعية لم يعد يمثل المشكلة على

أساس أنه لا يجوز أن نتصور اللغة إلا في إطار الجماعة على اعتبار أن اللغة لا تعترف بالطبقية أو الفوارق بين البشر وحتى إذا كانت هناك مجموعة من الآراء ترى اللغة تتغير تبعاً للطبقة الاجتماعية التي تتحدث بها بحيث نكون بازاء نوعين من اللغة أحدهما وقف على الطبقة الراقية والآخر لا يستخدمه إلا أفراد الطبقة الدنيا ... ولا نجد مستخدماً عند الطبقة الراقية .

مثل هذا الرأي قد يقلل من شأن الإنسان الذي نراه دائماً في حضرة الجماعة وله الحق كل الحق في أن يعبر بسليقته وبطوابعه ومرونة تمكنه من اخراج خلجات نفسه ، وحتى إذا سمعنا في لحظة من اللحظات عن ذلك الأديب الذي يرى في أدبه أنه يعبر عن خلجات نفسه ليرضى نزعاته الجمالية على المستوى الفردي . فإن هذا الأديب الذي تقوقع داخل شرنقته الذاتية نسي أو تناسى أن هناك في الأفق البشري من سوف يقرأ حتماً ما قد كتبه ويتأثر بهذه الخلجات كما لو كان يعيش معه .

ومن هنا نعود مرة أخرى إلى الحكمة التي تقول : (تكلم حتى أراك) ففي كلامك أرى نفسي ، ومن خلال رؤيتي لنفسي تستشعر أنت وجودي وهنا تتحول (الانا) إلى (الانث) ويتحقق الوصال الاجتماعي .

من هنا يكون مدخلنا الاجتماعي ونحن نقدم التدريبات اللغوية التي يمكن استخدامها في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وقد وضعنا في اعتبارنا أن تعليم اللغة شأنه شأن أي عملية أخرى يشتمل على ثلاثة جوانب:

الجانب الإدراكي المعرفي Cognitive domain :

ويتعلق هذا الجانب الإدراكي بالعمليات العقلية التي تدور في ذهن المتعلم .

الجانب الوجداني Effective domain :

ويتعلق هذا الجانب بالنواحي الانفعالية والوجدانية التي يمر بها الدارس، أثناء عملية التعلم .

وينضوى تحت هذا الجانب اكتساب القيم وتنمية الاتجاهات وتغييرها،
والميل والانفعالات الى غير ذلك من جوانب وجدانية .

الجانب النفسى الحركى Psychomotor domain :

ويتعلق هذا الجانب بالعمليات العضلية التى لها أبعاد نفسية فى
العملية التعليمية .

والملاحظ : أن تعليم اللغة الأجنبية شأنه شأن الكثير من العمليات
التعليمية الأخرى يتمثل فيه هذه الجوانب الثلاثة ، وما دنا بصدد تعليم
اللغة العربية لغير الناطقين بها فمن الأفضل ذكر الأمثلة بشكل مباشر
منها — فعلى سبيل المثال لا الحصر يدخل تعليم قواعد النحو تحت الجانب
الإدراكى بينما يدخل تنمية اتجاهات إيجابية نحو الثقافة العربية تحت الجانب
الوجدانى ، وأخيراً يدخل تعليم الكتابة العربية ونطق أصواتها تحت الجانب
الحسى الحركى .

وجدير بالذكر أن تعليم اللغة خاصة على المستوى الابتدائى
Begining Level يعتمد بالدرجة الأولى على العمليات النفسية الحركية ،
ذلك أن الهدف الأساسى الذى يتوخى تحقيقه فى هذا المستوى هو تثبيت
أنماط لغوية خاصة وتحقيق قدر من الألفة بين الدارس الأجنبى وبين اللغة
العربية . ومن هنا تلعب التدريبات دوراً أساسياً ذلك أن التدريب اللغوى
يستهدف فى المرتبة الأولى تثبيت المهارات اللغوية المقصودة كما يمكن عن
طريقه تحقيق الألفة المنشودة . والتدريبات اللغوية كثيرة ومتعددة بتعدد
أهداف العملية التعليمية ومتباينة بتباين المهارات اللغوية التى يشتمل عليها
تعليم اللغة .

وليس هنا مجال الحديث عن التدريبات اللغوية من جانب تربوى أو
لغوى وإنما يستهدف هذا البحث الإجابة عن السؤالين الآتيين :

١ — ما هى بعض أشكال التدريبات اللغوية التى يمكن استخدامها
فى تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ؟

٢ — ما الأسس النفسية التى تكمن وراء كل شكل من أشكال التدريبات اللغوية السابقة ؟

ولابد من ملاحظة : أنه ينبغى لفت الأنظار قبل قراءة هذه التدريبات الى أن هناك فرقا بين التدريب اللغوى والتقويم .. « فاذا كان التدريب اللغوى يستهدف تثبيت مهارة لغوية معينة فان هدف التقويم هو التأكد من تثبيت هذه المهارة وقياسها عن طريق اختبارات تعد خصيصا لذلك »(*) .

Learning process ان التدريب اللغوى فى أساسه عملية تعليمية ولكن التقويم فى أساسه عملية حكمية Juddimented تقديرية .

هذا مع ضرورة التنبه الى أن الفرق بينهما هو فرق فى مستوى الهدف فكلاهما عملية تعليمية وكلاهما ذو بعد تقويمى تقديرى وان اختلفت الدرجة بينهما . وفيما يلى بعض نماذج من التدريبات اللغوية نعرضها من خلال مجموعة الممارسات العملية التى تمت اثناء اجراء تجارب على طلاب معهد الخرطوم الدولى للغة العربية لغير الناطقين بها . وقد قام بالاشراف على هذه التدريبات من حيث الصياغة اللغوية الزميل الدكتور رشدى طعيمة .

١ — التكرار :

يستهدف هذا التدريب تثبيت مهارة معينة عن طريق ادائها اكثر من مرة، وفى هذا التدريب يؤدى المعلم المهارة المطلوب تعلمها ثم يشير الى أحد الدارسين طالبا منهم تكرارها مثل :

النموذج :

المعلم : هذا قلم

الدارس : (١) هذا قلم

(*) ارجع الى الدكتور رشدى طعيمة : نماذج من التدريبات اللغوية — معهد الخرطوم الدولى لتعليم اللغة العربية ، اكتوبر ١٩٧٨ .

المعلم : هذا قلم

الدارس : (٢) هذا قلم

وقد يطلب المعلم من الدارس أن يكرر الاستجابة نفسها مرة ثانية.

والاساس النفسى :

الذى يعتمد عليه التكرار — أن تكرر الخبرة يثبت المهارة المراد تعلمها على اعتبار أن قانون التكرار له شقان : (الاستعمال وعدم الاستعمال) Use and disuse — فالتكرار ما لم يكن يؤدي الى نتيجة سارة يتحول الى عمل رتيب يصيب صاحبه بالسأم .

فنحن لا نستطيع أن نستمر فى تعاطى الدواء المر بعد أن يمن الله علينا بالشفاء أو نستعذب انغراز الشوك فى أقدامنا لأننا تعلمنا المشى حفاة .

وينبغى للمعلم أن تتوافر لديه حساسية يتعرف من خلالها متى يقف ومتى يستمر فى تكرار الخبرة .

ولعل السند الذى يضمن له التوقف أو الاستمرار هو مدى وصول الدارسين الى اكتساب المهارة اللغوية المستوفاة ، ويتم ذلك اما عن طريق الاسئلة المباشرة أو الاستجابة التلقائية من الدارسين التى تنم عن فهمهم للخبرة المطروحة .

٢ — الاستبدال Supstitution :

يستهدف هذا التدريب تثبيت تركيب لغوى معين أو التأكد من فهمه .. ويتخذ هذا التدريب عدة أشكال منها البسيط ومنها المعقد ، ومن هذه الأشكال ما يلى :

(١) النموذج :

أنا طالب من مصر

١ — أنت

٢ — أنت

٣ — هو

٤ — ها

- ٥ - مدرس
٦ - السودان

(ب) النموذج :

- رأيت الطالب/ رأيت
رأيت الطالبة/ رأيتها
١ - أخذت الكتاب/
٢ - سمعنا الاغنية/
٣ - شربت الماء/

(ج) النموذج :

- هل معك نقود ؟ (نعم) / نعم ، معى نقود
هل عندك كتاب ؟ (لا) / لا ليس عندى كتاب
١ - هل أنت مصرى ؟ (نعم) /
٢ - هل معك قلم ؟ (لا) /
٣ - هل المنزل قريب ؟ (نعم) /

والاساس النفسى :

الذى يعتمد عليه الاستبدال يتجلى فى قدرة الفرد على التعميم
Generaligation ، والقدرة على توظيف الخبرة وتطبيقها فى المواقف
الجديدة التى يتعرض لها الفرد ولعل ذلك ما اصطلح عليه تسميته بانتقال
اثر التدريب .

Question Answer

٣ - سؤال وجواب :

يستهدف هذا التدريب تثبيت مهارة فهم الأسئلة وتوجيهها والقدرة على
الرد عليها .

وهنا نجد المعلم يسأل كل طالب على حدة ، فيجيب الطالب .

النموذج : انا بشير ، من أنت ؟

الدارس : انا أحمد .. انا جون .. انا مرجريت

والاساس النفسى :

الذى يعتمد عليه هذا النموذج ، محاولة التعرف على قدرات الدارسين من خلال اجاباتهم ، واسئلتهم ، تلك التى توضح مدى التفاعل Interaction بين المادة المتعلمة والدارس لها .

وبطبيعة الحال اذا لم يشعر الدارس للغة الأجنبية بدرجة عالية من التفاعل بينه وبين اللغة التى يريد أن يتعلمها فان عدم التفاعل هذا قد يؤدي به الى الشعور بالاحباط Frustratoion ذلك الشعور الذى قد يتدخل فيمنعه عن الاستمرار السوى فى تعلم اللغة .

٤ - التحويل : Transformation

يستهدف هذا التدريب تثبيت مهارة تغيير تركيب الجملة وتحويله الى تركيب آخر مقصود ، يقيس مدى فهم الدارس لقاعدة نحوية .

النموذج :

أنا من مصر / أنا مصرى

١ - هو من لبنان /

٢ - هى من السودان /

٣ - أنت من تونس /

والاساس النفسى :

يتضح من خلال النموذج الذى يهدف الى تثبيت مهارة تغيير تركيب الجملة sentence formation ان الدارس يصل الى المستوى الذى يمكنه من تغيير تركيب الجملة ، ينعكس عليه هذا المستوى فيجعله من خلال قدرته هذه أكثر ثقة ، وأكثر اقبالا على تعلم اللغة الأجنبية ، لأنه يرى من خلال قدرته انه يستطيع أن يطوع اللغة ويجعلها ملك يديه ، بدلا من أن يكون أسير لها . (ولعل هذا الشعور هو ما عبر عنه علماء الصحة النفسية قائلين: ذلك الذى يستطيع ان يصل الى المستوى الذى يجعله وهو يتعامل مع الخبرة الجديدة - متفاسعا معها - فان هذا الشخص يتوافق أكثر، ويبدو عليه امارات وسمات السواء النفسى .

٥ - تكوين الأسئلة : Qustion formation

هذا التدريب مزيج من عدة تدريبات ، فهو قريب الى التدريبين السابقين ، حيث يقدم المعلم جملة ما ، ويطلب من الدارس ان يصوغ سؤالاً منها :

النموذج :

هذا مكتب / هل هذا مكتبي ؟

١ - هذه خريطة /

٢ - الخريطة على الحائط /

٣ - هو محمد /

٤ - البيت بعيد /

الأساس النفسى :

وينسحب القول نفسه على مهارة تكوين الأسئلة فالعمليات العقلية الكامنة وراء تدريبات تكوين الأسئلة هى نفسها الى حد كبير تلك الكامنة وراء تدريبات التحويل transformation .

Pyramid Drill

٦ - التدريب الهرمى :

فى هذا التدريب تأخذ استجابات الدارسين شكلا تراكميا - يضيف كل منهم الى الآخر كلمة او جملة صغيرة .

النموذج :

المعلم : انا طالب

الدارس (١) : (يكرر) انا طالب

المعلم : سودانى

الدارس (٢) : انا طالب سودانى

المعلم : فى جامعة

الدارس (٣) : انا طالب سودانى فى جامعة

المعلم : الخرطوم

الدارس (٤) : انا طالب سودانى فى جامعة الخرطوم

الأساس النفسى :

يتجلى الأساس النفسى فى التدريبات الهرمية Pyramid Drill من خلال القدرة على عقد بناءات جديدة من الكلمات البسيطة ، ومثل هذا التوظيف يجعل الدارس للغة الاجنبية فى مقدوره ان يتحكم فى الصياغة ، وان يستعمل بطريقة ابتكارية Creative قدرته هذه فى التوصل دائما الى بناءات جديدة .

٧ - التدريب التسلسلى :

فى هذا التدريب يكرر كل دارس استجابة من سبقه أو يجيب على سؤال وجهه اليه :

دارس (١) موجهها حديثه الى الدارس (٢) :

(انا بشير ، من أنت ؟)

الدارس (٢) موجهها حديثه الى الدارس (١) :

(انا جون) ثم يلتفت الى الدارس (٣) قائلا :

(انا جون ، من أنت ؟)

وهكذا

الاساس النفسى :

واضح من خلال هذا التدريب السابق مدى شعور المدرب بطلاقة اللفظية Verbal Fluency وقدرته على اتخاذ رد فعل سريع Rightawayreaction

وبطبيعة الحال مثل هذه الاستجابة الفورية تمكن صاحبها من التعلم وتجعله يكون مفهوما ايجابيا عن ذاته ، وهذا المفهوم من شأنه ان يجعله اكثر تلقائية Spontaneously .

٨ - التعرف : Recognition

يهدف هذا التدريب الى تثبيت مهارة : ارس فى التمييز بين الكلمات سواء من حيث شكلها أو من حيث بناؤها اللغوى أو من حيث ما تدل عليه .
أولا : من حيث شكلها :
نموذج :

كتب	قرأ - كتب - عتب - ثبت
عرب	طرب - شرب - عرب - كتب

وهنا يطلب الدارس بأن يضع خطا تحت الكلمة المماثلة للكلمة الاولى .

ثانيا : من حيث بناؤها اللغوى :

نموذج :

طالب	I	الطالب	D
الكاتب		كاتب	
قارئ		القارئ	
عامل		العامل	

وهنا يطالب الدارس بأن يضع حرف I أمام الحرة invariable
وأن يضع حرف D أمام المعرفة Debinite

ثالثا : من حيث ما تدل عليه :

نموذج :

M	طالب	F	طالبة
	شوكة		مكتب
	كتاب		قلم
	مدينة		مجتمع

وهنا يطالب الدارس بأن يضع حرف M أمام المذكر Masculine
وأن يضع حرف F أمام المؤنث Feminen

الأساس القصى :

يعتمد هذا التدريب على تنمية مهارة التمييز وإدراك الشبه والتأكد
من تعرف الدارس على شكل الكلمة وبنائها وما يدل عليه هذا البناء .

وبطبيعة الحال فإن التعرف والتأكد من هذا التعرف يجعل الدارس في
مقدوره أن يسير أغوار اللغة من خلال ذلك اللعب المضبوط بالكلمات —
والذي يجعل الدارس أكثر اقبالا على تعلم اللغة الأجنبية التي يريد أن
ينعلما .

٩ — التكملة : Complation

يهدف هذا التدريب الى تثبيت مهارات فهم الكلمة والجملة ثم تركيب
الجملة باكمال الناقص منها . ويأخذ هذا التدريب عدة أشكال ، منها ملء
الفراغات غيابيا ومنها ملء الفراغات بالاختيار من عدة بدائل مقدمة .

(١) النموذج :

يكتب الطالب (الدرس)

..... الاستاذ الدرس

القلم الحقيقية

يذهب الطالب المدرسة

(ب) النموذج :

ياكل الولد
الكتاب — التفاح — الورقة
يستمع الطالب الدرس
على — فوق — الى

الأساس النفسى :

والملاحظ على هذا التدريب السابق مدى تركيزه على تثبيت مهارات فهم الكلمة والجمل ، ثم ما المحاولات التى يبذلها الدارس فى تكميل الجمل ولعل هذه المحاولات تعبر عن البعد الانسانى الذى يرى دائما أن عوامل النقص تؤدي دائما الى أن الانسان يشعر بأن الخبرة ناقصة وفى حاجة الى اكمالها . وبطبيعة الحال يعتمد التدريب على اكمال الجمل على مستوى تذكر الفرد .

Cloze,

١٠ - التتمة :

ويشبه هذا التدريب التدريب السابق (التكملة) وان كان يختلف عنه . اما موضوع التشابه فهو ان كليهما يشتمل على فراغات يطلب من الدارس ملؤها .

واما موضوع الاختلاف فهو ان :

تدريب التكملة لا يتبع نظاما ثابتا فى حذف الكلمات وانما يتم حذف الكلمات حسب اهميتها بالنسبة للمعلم .

اما تدريب التتمة Cloze فيتبع نظاما واحدا فى حذف الكلمات كأن تحذف كل خامس أو سادس أو سابع .. الخ كلمة . وهذا بطبيعة الحال يضمن ثراء التدريب وقدرته على قياس أكثر من مهارة لغوية .

نموذج :

ولد الرسول صلى الله وسلم فى الثانى من شهر ربيع الأول الجزيرة العربية ، ولقد مولده ثورة كبيرة عمت كله وشملت الانسانية

والكلمات التى تم حذفتها هى :

عليه ، عشر ، فى ، حقق ، العالم ، جمعاء .

وواضح من هذه الكلمات انها تشتمل على أسماء وافعال وحروف.

والاساس النفسى :

هذا التدريب يتمثل فى مدى تفهم وتفاعل الدارس مع النظام النسقى للكلمات ، خاصة وأن كلمة Cloze مشتقة من كلمة Closure ويذكر طعيمة فى بحثه (١) أن هذا المفهوم من مفاهيم الجشتالت الذى يعبر عن الميل الفطرى لدى الإنسان Humantendeniy لاكمال الناقص من الاشياء وهو ما يسمى بقانون الاغلاق Law of Closure

١١. - تدريب سماعى : Listining

تستهدف اشكال التدريب السماعية تثبيت مهارة الاستماع لتحديث اللغة وفهم ما يقولونه . وتتدرج اشكال هذه التدريبات من تدريب على سماع أصوات معينة والتمييز بينها . . خاصة المتقارب منها :

(ث ، س ، ص — ذ ، ز ، ظ) الى تدريب على التمييز بين الحركات القصيرة والطويلة . (كتب ، كاتب — قرأ ، قارئ) الى تدريب على سماع فقرة او محاضرة فى وقت قصير ، ثم يجيب الدارس على أسئلة مكتوبة أمامه ومصحوبة ببدائل يختار من بينها الصحيح من الاجابات .

وهناك :

تدريب التكملة السماعى وفيه يقدم للدارس نص مكتوب وقد حذفت منه كلمات معينة ، ثم يستمع الى هذا النص مسجلا وبالسريعة العادية للحديث . . وعلى الدارس أن يكمل هذه الفراغات .

(1) Toiemach, R. The use of cloze to measure the proficiency of students of Arabic As a second language, A thesis in a degree of Doctor philosophy, University of Minnesota, August (1978) P.P. 24—25,

والاساس النفسى :

الذى يعتمد عليه التدريب السماعى يتجلى من خلال مراعاة المناخ الملائم الذى يحقق ظروف الاستماع الجيد ، ونعنى بهذا المناخ مدى وضوح الصوت ، ومدى تأثيره وتجنب تقديم الصوت بشكل رتيب حتى لا يثير السأم والملل . . بل يعتمد الحوار على التنغيم والترنيم الذى من شأنه أن يجعل الدارس متفاعلا متجاوبا مع ما يسمعه .

١٢ - القراءة والتطق : Reading and pronunciation

يهدف هذا التدريب الى تثبيت مهارة تعرف الكلمات ونطقها نطقا صحيحا فى حالة القراءة الجهرية للنص ، اما فى القراءة الصامتة فالهدف هو تدريب الدارس على فهم المقروء ، والتفاعل معه ، وفى كلا النوعين من القراءة ينبغى أن تكون القراءة مصحوبة بأسئلة على النص المقروء تنمى عند الدارسين مهارة البحث عن المعنى والتفاعل مع النص .

والاساس النفسى :

الذى ينبغى مراعاته فى مثل هذا التدريب مشكلات النطق وعيوب الكلام — وهنا يتجلى أهمية دور المعلم فى محاولاته المستمرة ومتابعته لتلاميذه من حيث نطقهم نطقا صحيحا — ومحاولة تحقيق المناخ النفسى الملائم خاصة فى القراءة الجهرية ومراعاة ديناميات الجماعة group dynamics والكشف عن الفروق الفردية بين الدارسين من حيث القراءة والفهم .

١٣ - الكتابة

يستهدف هذا التدريب تثبيت مهارة الكتابة عند الدارسين سواء عن طريق (المحاكاة) تلك التى يلتزم فيها الدارس بنموذج يقلده ، أم عن طريق الكتابة الحرة التى تعطى الدارس مجرد توجيهات أو إرشادات عامة للكتابة فى موضوع معين ، أو التعبير عن النفس بشكل موجز أو غير ذلك من أشكال النشاط اللغوى التى تتطلب الكتابة .

والاساس النفسى :

لا بد من مراعاة أن الكتابة ليست مجرد محاكاة خطية — وانما هى

نشاط متكامل يتم فيه توظيف أكثر من مهارة عند الإنسان — فالكتابة لا تبدأ إلا إذا كان الدارس مستعدا ، ولديه القدرة عليها ونعنى بهذه القدرة مدى وضوح العبارات والكلمات في ذهنه ، ومدى تمثله لواقعية الكتابة .

١٤ — الاملاء :

تختلف تدريبات الاملاء عن اختبارات الاملاء التقليدية في أن الأولى تستهدف تثبيت مهارة لغوية واحدة بينما تتعدد أهداف اختبارات الاملاء الصادية .

وجدير بالذكر :

أن من المواضع التي يمكن أن توظف فيها الاملاء كتدريب لغوي توضيح الفرق بين الحركات القصيرة والطويلة في اللغة العربية .

نموذج :

اكتب الكلمات التي تملأ عليك واضعاً كلا منها في مكانه المناسب .

كتب

كاتب

حزين

حزن

رأيت

رعوف

الحركات القصيرة

الحركات الطويلة

كتب

كاتب

والأساس التقني :

ينبغي مراعاة العلاقات العقلية التي لابد من مراعاتها للدارس أثناء

دروس الأملاء ، تلك التى يحددها أولر (١) فى القدرة على التركيز ، والاستماع الجيد ، والقدرة على الانتباه وتذوق المعانى ، الى جانب تمييز الحركات الصوتية القصيرة ، والحركات الطويلة ، والقدرة على التوقع والتنبؤ .

وجدير بالذكر :

ان هذه التدريبات السابقة اذا روعيَت فيها الأسس النفسية ، الى جانب ما تهدف اليه من تزويد الدارس بمهارات لغوية فانها قد تعمل على تقديم خبرات متكاملة من شأنها ان تساعد الدارس فى التوصل الى المستوى المرجو .

وجدير بالذكر ان دراسة المجتمعات اللغوية التى نتعامل معها اثناء تقديم هذه التدريبات تفتح الطريق أمامنا لدراسة عدة عوامل نذكر منها :

● المجال اللغوى :

وهو الذى يتحدد بمدى توظيف اللغة اعتمادا على درجة تأثرها بمجموعة من العوامل مثل: الأسرة ، الجوار ، النظم الادارية ، وقيم وعادات هذا المجتمع الذى ينتمى اليه كل دارس ، واتجاهات الافراد . . . كل تلك العوامل متفاعلة تشكل المجال اللغوى وتؤثر بمعنى ما من المعانى فى السلوك الاجتماعى بطريقة افقية ، بينما تؤثر مجموعة من العوامل تتمثل فيما هو مكتوب ، والوسط الكلامى وما يتبعه من حديث . . . تؤثر بشكل راسى . وتختلف تلك العوامل فى تأثيرها على المجال من لغة الى اخرى بحيث قد نجد هناك مجموعة من المثيرات التى من شأنها ان تعمل عملها، مثل براعة الشخص فى الحديث ومدى تأثيره ، وطريقته فى الكلام ، ومدى توظيفه

(1) Oller, J. W., Jr. Dictation as a test of English as a second language proficiency. H.B. Allen et al. (eds). 2nd ed. New York: McGraw Hill, P. 246.

وقد استرشدنا ببحث الدكتور طعيمة — فى قراءتنا لراي (أولر) . . . ارجع الى تلك الدراسة — ١٩٧٨ — جامعة ميفسوتا . (استخدام اختبار التتمة فى قياس مستوى كفاءة طلاب اللغة العربية كلية ثانية بالولايات المتحدة) . ص ٥٨ .

للألفاظ وتعليقاته اللمحة ، وحتى عمر الشخص يؤثر فى المجال اللغوى . .
فقد يجعل متغير العمر — أولئك الذين يشعرون داخل المجال بأنهم أقل سنا
من الجماعة يتخرجون من الكلام معهم . . .

أو أن يفرض الوسط الاجتماعى مجموعة من الملابس التى قد تجعل
الانسان يؤثر السلبية لا عجزا منه عن الكلام أو التعبير عن نفسه أو ابداء
الرأى فيما يقال . . وانما هى احساس منه بأنه يعطو فوق مستوى الحديث . .
ويؤثر لنفسه أن يوصف بالصمت من أن ينخرط فى الكلام .

ومن هنا يجب أن نهتم بالانسان الذى يتحدث ، وان نهتم كذلك
بدراسة تلك القوى التى أثرت فى سلوكه اللغوى وأن نتعرف على التحولات
الاجتماعية والثقافية والمؤثرات الخارجية التى أدت الى هذا التأثير :

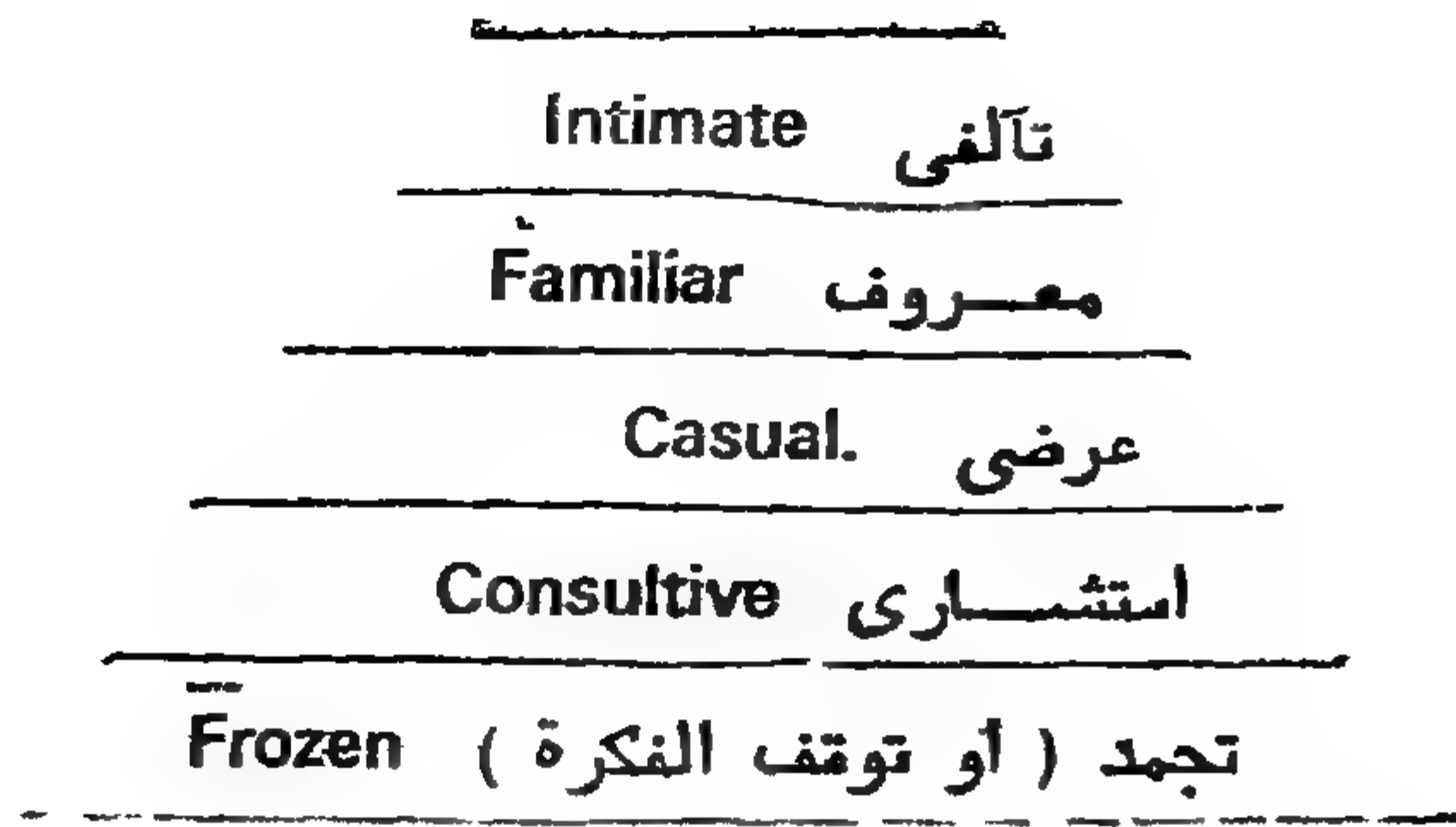
مثل مدى استقرار المجتمع بكل ما تشتمل عليه كلمة الاستقرار من
معنى ، وكذلك حركة الترحال منه أو النزوح اليه ، فضلا عن نصيبه من
الحضارة والمدنية ، ولعل ذلك ما عبر عنه Fishman (١) بالمؤثرات
الطبولوجية للغة .

Typology of Language Contat Situation

ثانيا : المجال الاسلوبى : Stylistic

وهنا تتجلى بوضوح درجة ذاتية الشخص المتكلم Interpersonal ودرجة
التداخل بين المجموعات اللغوية فى المجال نفسه Intergr group relationship
مستوى الاسلوب Stylistic Level بمراحل من شأنها أن تحدده وتوضح
تلك الى تحدد مدى قرب الجماعة أو بعدها عن بعضها البعض . . ويمر
مساره — تلك المراحل التى أخذت تنظيما هرميا يحددها على الشكل الآتى:

(1) Pride, J. B. The Social Meaning & language Oxford
University press, 1974. Language as social process, P.6.



والملاحظ على هذه المراحل السابقة التى تضمنت فى الشكل الهرمى - أن القاعدة تمثل الفكرة عندما تتجمد وتتوقف ، ثم محاولة الفرد أن يرتقى الى المرحلة الاستشارية Consultive ، وهى المرحلة التى بفضلها يستطيع الفرد أن يحصل على مجموعة من الاستشارات التى تفك من عقدة لسانه ، حتى يصل الى التعرف ويشعر بالمؤانسة اللفظية (اذا صح هذا التعبير) وهنا ينتمى الفرد الى الجماعة متكلمًا متآلفًا .. متواصلًا .

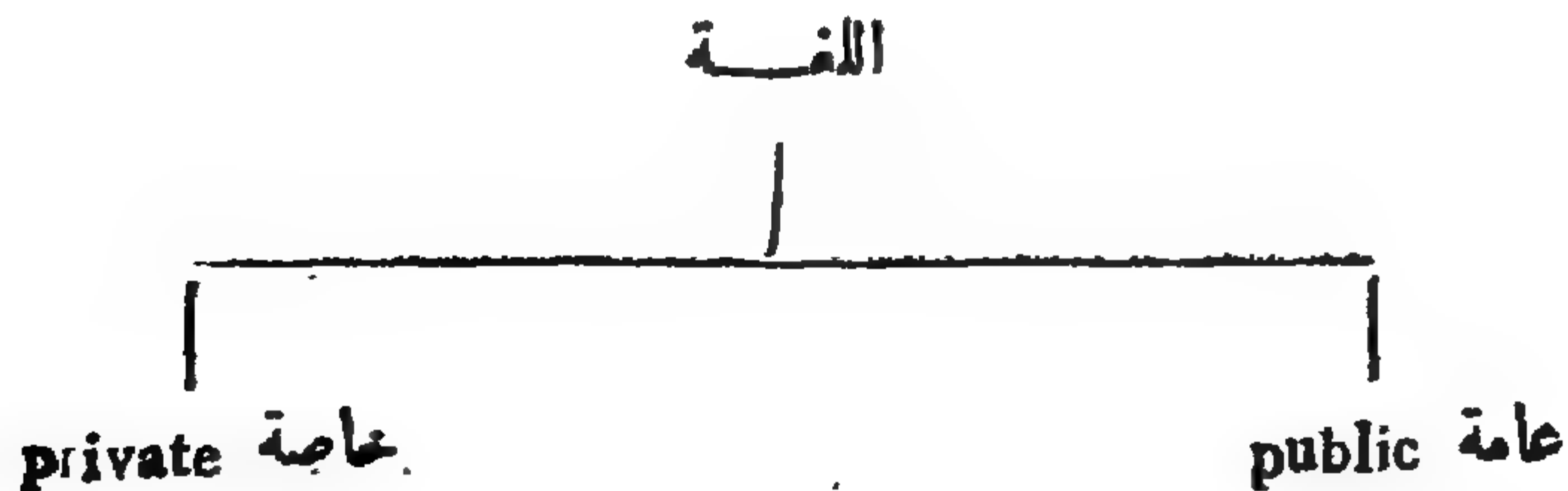
الدلالة السكولوجية للغة من خلال قيم الجماعة :

من خلال العرض السابق للمجال اللغوى نرى أن متحدث اللغة يدور فى فلكين :

١ - مقدرة على التحدث باللغة .

٢ - مدى الولاء للجماعة التى ينتمى اليها لغويا .

فالفرد عندما يتكلم ويعبر عن شئ فانه يتأثر بمجموعة من القيم الاجتماعية Social Values فقد تنعكس هذه القيم حسب رأى ستيفوارت Stewart فى شكل أنماط من الممكن تحديدها فى الشكل الآتى :



ولعل هذه التفرقة لا تجعلنا نتصور أن هناك ضربا من ضروب الاختلاف الجوهرى الذى يجعل أصحاب اللغة الخاصة يتميزون عن أصحاب اللغة العامة حيث يتأقلم الناس على حد أدنى من الاختلافات يعبرون من خلالها عن اطر ثقافتين اجتماعيتين تعكس انتماءهم الطبقي .. الا أن هذا التصور يعد قاصرا — لأن طبقتي اللغة لانجدها بشكل محدد واضح بحيث لايسمح المجال أمام دخول بعض الالفاظ الأجنبية عنها .. وهنا نجد أنه من الممكن للغة الخاصة وللغة العامة أن يتشاعلا دون أن يقوض هذا التفاعل ذلك البعد الثقافى والاجتماعى الذى يميز أصحاب كل لغة ولكن التفاعل يراد منه تخفيف حدة المسافة النفسية التى قد توجد بين أصحاب اللغة العامة .. وتمثل لهم الرهبة والهيبة .

ومن هنا :

فإن الارتباط اللغوى بين المجموعات اللغوية يعبر دائما عن اتوافق الاجتماعى — ولعل ذلك ما جعل أغلب متحدثى اللغات يعتمدون على الاختصار .. لتوصيل المعانى التى يريدونها(١) ولعل ذلك ما يوضح أيضا مدى الحماس الذى يعترى أولئك الذين يتعلمون لغة أجنبية .. بحيث يعمل هذا الحماس على تكوين الدافعية Motivation التى تلعب دورا هاما فى تعلمهم لهذه اللغة .

والحماسة هنا نوعان :

حماسة لتعلم اللغة ، وحماسة لاستعمال اللغة .

وذلك يوضح لنا الفرق الجوهرى بين تعلم اللغة الأجنبية وتعلم اللغة الثانية — فاللغة الأجنبية تعلم من أجل معرفة ثقافة ما .. بينما تعلم اللغة الثانية يتم من أجل الاستفادة من تلك اللغة .. وجدير بالذكر أن تعلم اللغة الثانى لابد وأن يتكامل مع ثقافة متعلمها .

(1) Pride, J.B. « The Social Meaning Language, Oxford University press, 1974».

«Social Valnes of Langnage, P.P. 5—12.

الا ان حاجة المتعلم النفسية للغة الاجنبية الى التوافق مع المجتمع الذي يراه جديدا عليه — هي التي تدفعه الى تعلمها ليكون أكثر اتصالا بالبيئة الجديدة .. ويتفاعل معها من خلال تبادل أطراف الحديث .

والملاحظ ان الفرق واضح بين معرفة ثقافة ما وسلوك ثقافة ما
كما ان القيم الاجتماعية والفردية تؤثران في اختيار لغة ما

ومن هنا نلاحظ ان هناك وظيفة للغة المشتركة واللغة المحلية أو ما يقصد بها لغة التخاطب المشترك Vernacular وهذا يجعلنا نتناول المصادر الرئيسية التي تعتمد عليها هذه اللغة المشتركة .. حيث نجدها :

١ — تمثل في الأصل لغة مجموعة ما ، ولكنها انطلقت وانعشت
لتصبح لغة مشتركة أو وسيلة للاتصال في المجتمع بعامه .

٢ — هذه اللغة قد اختيرت من بين عدة لهجات ، قد وصلت احداها
الى طور اللغة المشتركة التي تعتمد على التقنين Standerdization

وهذا معناه :

ان المجتمع في مقدوره ان يتخطى حدود اللهجات ويختار منها لهجة
تصبح لغة وسيطة بين افراده بحيث ترتقى هذه اللغة الى العالمية Universality
: بما أنها تعبر بمعنى ما من المعانى عن التضامن الاجتماعى .

٣ — تمثل حاجة الناس الى تلك اللغة .. قيمة اجتماعية تخلق لها
قوة وهيبه في نفوسهم .

واذا كنا نجد المجتمعات تهتم فقط بالمستوى الأعلى للغة Standard
وانعكس هذا الاهتمام من خلال البحوث والدراسات التي تجريها هذه
المجتمعات على هذه اللغة — فان اللغة المشتركة Vernacular لا تقل أهمية

عن هذه اللغة الرصينة(*) .

ومن هنا تأتي أهمية اللغات غير المدونة . . للدراسة والبحث شأنها شأن اللغات الأخرى المقتنة Standerdized بحيث لا يصح أن نعتبر اللغة الشعبية لغة بربرية ، ونهملها طالما انها لغة اجتماعية ، واستطاعت أن تعبر عن الأشياء المحيطة بها . . وطالما أن هذه اللغة فى مقدورها أن تقدم المعانى والأفكار من خلال القصص والملاحم الشعبية والأمثال التى قد يراها المتأمل العابر أول وهلة بسيطة ساذجة — بينما تحمل بين طياتها كل أصيل وعميق من المعانى والأفكار .

خاتمة

اللغة أداة اتصال تحقق التفاعل والتفاهم بين أفراد البشر — ولعل الهدف الذى قصدناه من تقديم التدريبات اللغوية للطلاب لا تمثل اللغة العربية بالنسبة لهم اللغة الأم — يتجلى فى أن تعلم اللغة الأجنبية يحتاج الى جانب القدرات والمهارات مراعاة الجوانب النفسية التى قد تتدخل بدرجة أو بأخرى فى مدى هذا التعلم — ولعل ما قاله القديس أوغسطين فى اعترافاته عن ذلك يوضح لنا مدى أهمية مراعاة هذه الجوانب حيث نراه يقول : « اننى لم اتعلم الكلام من خلال التدريبات اللغوية التى تفضل بها من هم أكبر منى سنا ، ولكننى تعلمت الكلام بفضل الصراخ ، وما يصاحبه من انغام صوتية تواكبها تلك الحركات المختلفة التى كانت تصدر منى لأعبر بها عن قصدى وأحصل بفضلها على الشيء الذى أريده . . لكننى لم أعد اقتصصر على تلك الأصوات (الغفل) التى كانت تصدر منى ، ولا على تلك الحركات العشوائية التى كانت تعبر بها رجلى وقدمى . . بل بدأت استمع الى الكلمات فى مواضع متعددة . . واستطعت أن أجمع تدريجيا الدلالات

(*) أرجع الى الدراسة التى قدمها الدكتور سيد صبحى عن الشخصية المصرية وأبعادها النفسية من خلال أمثال الشعبية المصرية . (المفهومية — دراسة سيكلوجية من خلال الأمثال الشعبية المصرية — دار التقديم — ١٩٧٨) .

والمعاني الكامنة وراء هذه الكلمات .. وعندما تحركت هذه الكلمات في
فمي .. استطعت أن أعبر عما أريده وأتطلع إليه .. ومن هنا بدأت أتبادل
مع من حولي من الناس أطراف الحديث «(*)» .

من هنا يتضح لنا أن اللغة أداة اتصال ، وأن تعلم اللغة الأجنبية إذا
كان مصحوباً بدافع إنساني يحقق التفاعل والتفاهم بين أفراد البشر ، وماذا
نسى أن يكون الشخص البشري أن لم يكن بفضل حديثه وكلامه يبحث عن
الشخص البشري ؟ بحيث يصبح الكلام وساطة للخير إذا أحسن الإنسان
التعبير ، وإذا تحرى الدقة في الالتزام ليس فقط بقواعده النحوية وأصوله .
بل وأيضاً بقيم وعادات وأصول المجتمع الذي يعيش فيه أو المجتمع الذي يريد
أن يتعلم لفتته .

* St. Augustine, «Confessions» (C. 400. A.D.)

المراجع

المراجع العربية :

- ١ — الدكتور سيد صبحى : المفهومية (دراسة سيكلوجية من خلال الأمثال الشعبية المصرية) ، دار التقدم — القاهرة — ١٩٧٧ .
- ٢ — الدكتور صلاح العربى : لغات البشر — أصولها وطبيعتها وتطورها، الدار القومية — ١٩٧٠ .
- ٣ — الدكتور عبد العزيز القوصى : اللغة والفكر — مطبوعات وزارة التربية والتعليم — القاهرة — ١٩٥٣ .
- ٤ — الدكتور على عبد الواحد وافى : نشأة اللغة عند الانسان والطفل — مكتبة غريب — القاهرة — ١٩٧١ .

المراجع الأجنبية :

- (1) Baskin, w. «Course in General Linguistics» New York, 1959.
- (2) Bloch and Trager, OP. Cit., Bloomfield, «Outline Guide for the practical Study of foreign Language, 1942.
- (3) Bloomfield, «Language» New York, 1953.
- (4) McCarus, E, And Rammuny, R. «programmed Introduction Arabic Script and phonology, ERICEO 016, 221, 1967
- (5) Ogden, C.K. and Richards, I.A. «The meaning of meaning Roufledge (Kegan paul ltd, Londen, 1972,
- (6) Toiemah, R. «The USE of Cloze to measure Arabic As a Second language, Uniu. of Minnesota, 1978.

(*)

نظرة إلى واقع التعليم في مصر

للككتور : محمد السعيد عبد المقصود
كلية التربية جامعة عين شمس

ترتكز حركة التعليم في مصر واتجاهاته المستقبلية على عدد من المبادئ والغايات الرئيسية التي يمكن عرضها على النحو التالي :

أولا : توفير التعليم لكل أفراد المجتمع ، إيماناً بحق كل فرد في التعليم إلى أقصى ما تؤهله له قدراته واستعداداته ، وما يترتب على ذلك من استيعابه للجميع ، وتمكينهم من مواصلة التعلم الذاتي طوال حياتهم سواء كان ذلك في مؤسسات التعليم النظامي أم غير النظامي ، أم العناية بتعليمهم كبارا بالاهتمام ذاته بتعليمهم صغارا .

ثانيا : توفير العمالة الماهرة اللازمة لشتى ميادين العمل والانتاج والخدمات بالقدر والكيف اللازمين لنمو الاقتصاد الوطني ، وما يتطلبه ذلك من اهتمام بالمدارس المهنية ، وتنويع أساليب الأعداد ، وحسن توزيع الطلاب على مختلف التخصصات وتحقيق التنوع في التعليم الثانوي والاهتمام بمراكز التأهيل المهني لتدريب من فائتهم فرص التعليم النظامي .

ثالثا : تجويد التعليم بما يكفل التوجيه السليم ، روحيا ، وقوميا ،

(*) اشترك الباحث بهذه الدراسة في « التعليم في مصر .. دعوة إلى حوار » كلية التربية جامعة عين شمس ١٩٧٩ .

وانسانيا ، وما يتبع ذلك من اهتمام بالبحث العلمى ، وتقنين التعليم ، وتنظيم العلاقات بين برامج الخطط المركزية والمحلية ، والعمل على ايجاد ادارة تربوية فعالة على مختلف المستويات ، واعداد برامج للتدريب والاعداد وبخاصة فى مجال توفير الكوادر المطلوبة من العاملين فى حقل التعليم .

تنبثق من مثل هذه الغايات معظم قضايا التعليم فى مصر ، وتتحدد خطوط السياسات التعليمية بها ، وتتوجه الجهود المبذولة لتحقيقها ، وتتشكل ارهاصات النمو والتطوير لمختلف جوانب العمل التربوى ، مترسمة فى ذلك جانبين أساسيين :

— جانب كمى يتمثل فى توفير الأماكن لكل من له حق فيها ، ويمتلك القدرة على شغلها والتخرج فيها ، وبالكيف والنوعية التى يتوقعها المجتمع منه ويرتضيها .

— وجانب كيفى يتمثل فى ترجمة هذه الأعداد المستوعبة الى نوعيات جيدة من المواطنة . تؤكد الاتجاه الصحيح لمسيرة المجتمع ، وما يتبع ذلك من توفير الامكانيات التعليمية والتربوية بالقدر والأسلوب المناسبين للاستمرار فى التعليم ورفع مستوى الأداء فيه .

وقد وضعت الوزارة سياستها التعليمية فى مشروع خطتها الأخيرة المعلنة استهدافا للغايات السابقة على النحو التالى :

١ — تعميم الالتزام (٦ — ٨ سنوات) ويقضى ذلك بالتبعية توصيل التعليم الابتدائى الى كل مكان فى ارض الوطن ، وبخاصة الجهات النائية او المحرومة منه .

٢ — اطالة فترة الالتزام بحيث تمتد الى نهاية المرحلة الاعدادية اقرارا بأن السنوات الست المقررة للمرحلة الالتزامية لا تكفى لتكوين المواطن المزود بالقدر الذى يمكنه من شق طريقه فى الحياة . وتقوم سياسة الوزارة على اساس توفير الأماكن الكافية فى المدارس الاعدادية لاستيعاب جميع الفاجحين فى الشهادة الابتدائية .

٣ - التوسع فى المرحلة الثانوية : بما يكفل مواجهة الزيادة المنتظرة فى اعداد الطلاب بالمرحلة الاعدادية وبما يساعد فى توجيه التلاميذ الى مايناسبهم من انواع التعليم والتدريب المختلفة .

٤ - تحسين نوعية التعليم وذلك عن طريق العناية بمختلف الجوانب التى تؤثر فى العملية التعليمية ، وترفع من مستواها . وتطوير التعليم العام على اساس من تأكيد للدراسات العملية فى مراحل التعليم المختلفة بما يكفل تزويد الطالب ببعض المهارات العملية الى جانب تكوينه الثقافى .

٥ - دعم التعليم الفنى سواء اكان ذلك بالتوسع فى هذا النوع من التعليم بمختلف انواعه ، ام بالربط بينه وبين حاجات قطاع الانتاج والخدمات المختلفة .

٦ - العناية باعداد المعلمين وتدريبهم بما يعمل على الوصول الى ما نحتاج اليه من معلمين ، والى ما يحقق احتياجات الدول الصديقة .

هذا هو المعلن من الأهداف ، تواجبها حركة جاهدة لتحقيقها او الاقتراب منها ، وهى حركة يمكن ان نتبين ملامحها فى خطين أساسيين :

— خط للتوسع الكمى يمكن الاستدلال عليه بعدد من مؤشرات الكم وحركة التدفق والتسرب والقبول والتخرج من مختلف مراحل التعليم .

— وخط للتطور الكيفى متمثلا فى تحديد المحتوى والمستوى ومكونات الموقف التعليمى ، ومحدداته الأساسية .

التعليم فى مصر من حيث الكم :

ان المتتبع للجهود المبذولة لتهيئة الفرص التعليمية وكفالتها لأفراد المجتمع ، انما يلمس توسعا كميا فى مختلف مراحل التعليم، وفى الاتجاهات ذاتها المعلن عنها فى السياسات التعليمية . فمن تلك الجهود ما يستهدف نشر التعليم الابتدائى على نطاق شامل ، ومنها ما يستهدف التوسع فى نطاق التعليم لما بعد المرحلة الابتدائية لاستيعاب الاعداد المتزايدة من خريجى هذه المرحلة ، فضلا عن التوسعات القائمة بالنسبة للتعليمين الثانوى والعالى .

ويمثل موقف القبول بمختلف مراحل التعليم مؤشرا لتلك الجهود المبذولة في مجال التوسع الكمي ، كما يمثل موقف التخرج مؤشرا آخر ، وذلك أن أى نظام تعليمي لا يتحدد درجة كفايته بمدى الذين يدخلون أو يوجدون فيه ، بل بمدى الاحتفاظ بهذه الأعداد وتخريجها بالقدر والكفاية اللازمين للمشاركة في مجالات الحياة . ومن ثم فسوف تأتي معالجةنا من هذه الزاوية رصدًا للجهود المبذولة في المجالات المستهدفة التالية :

- تعميم التعليم الابتدائي .
- مد فترة الالتزام .
- نشر التعليم الثانوي وتنويعه .

(٩) في مجال التعليم الابتدائي :

ان نظرة سريعة الى أرقام الاستيعاب في السنوات الأخيرة تنبئ عن تزايد مستمر في حجم التعليم الابتدائي ، ففي خلال أقل من عقد واحد (١٩٧٠ — ١٩٧٨) نجد أن الأرقام الخاصة بأعداد التلاميذ المسجلين بالمدرسة الابتدائية قد قفزت من ٣٦٧٦٠٠٠ تلميذا وتلميذة في عام ٧٠/٧١ الى ٤٢١١٣٤٥ تلميذا وتلميذة في العام الدراسي ١٩٧٧/١٩٧٨ أى بزيادة قدرها ٥٣٥٣٤٥ تلميذا عن سنة الأساس ، وهي زيادة تدل على الجهود المبذولة في هذا الصدد .

وباستقراء الاتجاه السائد في معدلات القبول بالصف الأول الابتدائي فإن هذه النسبة تبلغ ٨١٩ في العام الدراسي ١٩٧٨/٧٧ .

وتتوج النسبة السابقة الجهود المبذولة في مجال الالتحاق بالصف الأول خلال السنوات العشر الأخيرة ، حيث نجد أن النسبة العامة للمقبولين بالتعليم الابتدائي قد بلغت ٧٤٧٪ في العام ١٩٦٩/٦٨ لترتفع تدريجيا حتى ٨٠٪ في العام ١٩٧١/٧٠ تنخفض بعدها في سنة ٧١/٧٢ وما بعدها لتأخذ في الارتفاع حتى تبلغ حدها الأقصى في عام ١٩٧٨/٧٧ . ومن المقرر لها طبقا للخطة الموضوعية أن تبلغ ٨٧٩٪ في العام الدراسي الحالي ١٩٧٩/٧٨ .

**اعداد المقيدين فى الصف الاول الابتدائى ونسبتهم من الأطفال
فى سن القبول بالتعليم الابتدائى**

العام الدراسى	المقيدون بالصف الاول الابتدائى			نسبة المقيدين بالصف الاول من جملة الأطفال فى سن القبول		
	بنين	بنات	جملة	بنين	بنات	جملة
٦٨-٦٩	٤٠٧٣٩٧	٢٧٢٠٢٨	٦٧٩٤٢٥	٨٣٠٨	٦٤٠٢	٧٤٠٧
٦٩-٧٠	٤٣٥٠٦٠	٢٥٤٦٣٥	٧١٩٦٩٥	٨٩٠٠	٦٦٠٣	٧٨٠٢
٧٠-٧١	٤٤٨٠٥٨	٢٩٤٨٢٩	٧٤٢٨٨٧	٩٠٠٥	٦٨٠١	٨٠٠٠
٧١-٧٢	٤٣٦٥٧٢	٢٨٥٦٢١	٧٢٢١٩٣	٨٧٠٠	٦٤٠٢	٧٦٠٢
٧٢-٧٣	٤٣٩٢٩٩	٢٨٨٧٥٣	٧٢٨٠٥٢	٨٦٠٥	٦٣٠٥	٧٥٠٦
٧٣-٧٤	٣٤٥٧٨٤	٢٣٢٥٣٨	٥٧٨٣٢٢	٨٧٠٨	٥١٠٣	٦٠٠١
٧٤-٧٥	٤٤٩٦٦٨	٢٩٦٨٥٧	٧٤٦٥٢٥	٨٧٠٦	٦٦٠٠	٧٧٠٥
٧٥-٧٦	٤٥٠٩٨٦	٣٠٥٤٤٠	٧٥٦٤٢٦	٩٠٠٧	٧٠٠٣	٨١٠٢
٧٦-٧٧	٤٥٢٧٩٠	٣١٣٢١٨	٧٦٦٠٠٨	٨٩٠١	٧١٠٠	٨٠٠٧
٧٧-٧٨	٤٦٣٠٨٧	٣٢٢٩١٧	٧٨٦٠٠٤	٩٠٠١	٧٢٠٥	٨١٠٩

هذا وقد استوعبت مدارس القطاع الحكومى ما نسبته ٩٥٪ من جملة المقيدين بالتعليم الابتدائى ، بينما لا يتعدى ما استوعبه القطاع الأهلى ٥٪ من جملة المقبولين بهذا النوع من التعليم .

فاذا انتقلنا الى نسب الاستيعاب لكل من البنين والبنات نلاحظ تفاوتاً فى هذه النسب يوضحها الجدول السابق والتي تبلغ فى حدها الأقصى للبنين ٩٠.٧٪ فى العام ١٩٧٦/٧٥ مقابل ٧٢٪ لدى البنات فى العام ١٩٧٨/٧٧ . ويزداد هذا التفاوت حدة بين الأقاليم المختلفة ، وبين الريف والحضر وفى محافظات الوجه البحرى عنه فى الوجه القبلى .

ومع ذلك فأتينا اذا دققنا النظر فى أعداد التلاميذ المقيدين بالمدرسة الابتدائية وتمت نسبتها الى جملة الأطفال الذين يقعون فى سن التعليم بهذه المرحلة (٦ - ١٢) فان هذه النسب سوف تتضاؤل كثيراً عن تحقيق

الاستيعاب الكامل لهؤلاء الأطفال ، آذ لا تتجاوز ٦٦٪ فى العام الدراسى ١٩٧٨/٧٧ مقابل ٦٤٪ فى عام ١٩٧١/٧٠ أى بزيادة قدرها ١٦٪ خلال السنوات الثمان الأخيرة مما يبرز ضآلة معدلات التقدم فى مجال الاستيعاب الكامل لجميع الأطفال الذين يجب استيعابهم ، وضخامة الفجوة بين الأعداد المستوعبة والأعداد الواجب استيعابها فى جميع صفوف المرحلة الابتدائية .

ويمكن المعيار الحقيقى للحكم على نجاح أى نظام تعليمى فى تعميم إحدى مراحله فى مدى قدرة هذا النظام على استيعاب جميع الأطفال الذين يقعون فى سن التعليم بهذه المرحلة ، وفى مقدرة هذا النظام على الاحتفاظ بهؤلاء الأطفال المستوعبين طوال سنوات عمل دراسية محددة لا تتجاوز فيها إلا بقدر وفى أضيق نطاق ، يتم بعده التخرج بكفاية ونجاح . ومن ثم فإن ظاهرة الفقد كما تمثلها الأعداد الضخمة المتسربة أو المنقطعة عن الدراسة قبل انتهاء المرحلة هى من بين العوامل الأساسية فى تعميق الفجوة بين الجهود المبذولة وتحقيق الاستيعاب الكامل . وتؤكد نتائج الدراسات الإحصائية التتبعية لأنواع التلاميذ خلال سنوات الدراسة بالمرحلة الابتدائية خطورة المشكلة ومدى تعويقها للجهود المبذولة فى مجال الاستيعاب .

ويستغرق الجدول السابق نتائج إحدى الدراسات التى قامت بها لجنة التقصى فى الاستيعاب والتسرب المنبثقة عن شعبة التعليم العام والتدريب بالمجلس القومى للتعليم تمت على ستة أفواج من تلاميذ التعليم الابتدائى .. يبدأ الفوج الأول بتلاميذ الصف الأول فى العام ١٩٦٧/٦٦ ويستمر فى تتبعه حتى يصل الى الصف السادس ١٩٧٢/٧١ .. وتلتها الأفواج الأخرى فى السنوات المتوالية حتى الفوج الأخير الذى يبدأ بتلاميذ الصف الأول فى العام ١٩٧٢/٧١ وينتهى بتلاميذ الصف السادس فى العام ١٩٧٧/٧٦ .

وتوضح نتائج هذه الدراسة :

ان النسبة العامة للتلاميذ الذين يصلون الى الصف السادس من بين التلاميذ المقيدون بالصف الأول تبلغ ٥٨٫٧٪ في الفوج الأول وترتفع في الأفواج المتتالية حيث تبلغ ٦٣٫٠٪ في الفوج الأخير .

وترتفع هذه النسب في مجتمع البنين عنها في مجتمع البنات حيث تبلغ نسب من يصلون الى الصف السادس من المقيدون بالصف الأول ٦٤٫٥٪ وترتفع في الأفواج المتتالية حتى تبلغ ٦٥٫٤٪ في الفوج الأخير بينما تبلغ في البنات ٥٠٫٣٪ من جملة المقبولات بالصف الأول بالنسبة للفوج الأول ، وترتفع هذه النسبة في الأفواج المتتالية حتى تصل الى ٥٩٫٢٪ في الفوج الأخير .

ويعنى هذا انه على الرغم من كل الجهود المبذولة للتعميم فان أعداد التلاميذ المتسربين في المرحلة الابتدائية تمثل فقدا يقارب نصف أعداد التلاميذ الذين يتم التحاقهم بالمدارس ، وما يمثله هذا من فتح باب للتحاقهم بجيش الأميين ، وما يعنيه هذا أيضا من ارتفاع في معدلات الانفاق على تلميذ تلك المرحلة بما يوازي الضعف تقريبا ، والذي يمكن ان يخصص لتعليم أعداد أخرى تضاعف من العدد الكلى للمتعلمين .

وتزداد هذه الصورة حدة اذا نسبنا هذه الأعداد الى من تم تخريجهم بالفعل من المدرسة الابتدائية وليس الى الصف السادس الابتدائي فقط، حيث يبين الجدول السابق ان نسبة من يحصلون على الشهادة الابتدائية من التلاميذ المقيدون بالصف الأول تبلغ ٣٦٫٤٪ فقط بالنسبة للفوج الأول وتتدرج هذه النسب في الارتفاع في الأفواج التالية حتى تصل الى ٤٤٫٧٪ من المقيدون بالصف الأول في الفوج الأخير . اى ان الذين يحصلون على الشهادة الابتدائية تبلغ نسبتهم اقل من ٤٥٪ من جملة المتحقين بالصف الأول الابتدائي بعد قضاء ست سنوات بالمدرسة الابتدائية . وان هذه النسب تهبط في مجتمع البنات عنها في مجتمع البنين ، فهي اذ تبلغ ٤٠٫٦٪ في حدها الأدنى بالنسبة للمقبولين بالصف الأول ، ٤٦٫٤٪ في حدها الأعلى ، نجدها تبلغ في مجتمع البنات ٣٠٫٧٪ ، ٤٢٫٠٪ في حدها الأعلى

الحاصلون على الشهادة الابتدائية

ونسبتهم من جملة المقيدين بالصف الأول ابتدائي

المقيدون بالصف الأول الابتدائي	رقم الفوج ومدته	نسبة من وصلوا إلى الصف السادس من جملة المقيدين بالصف الأول	نسبة من حصلوا على الابتدائية من جملة المقيدين بالصف الأول		
بنين	بنات	جملة	بنين	بنات	جملة
٦٢٥٦٥٥	الفوج الأول من ٦٦/٦٧ إلى ٧١/٧٢	%٦٤,٥	%٥٠,٣	%٥٨,٧	%٤,٠٦
٦٣٩٢٣٦	الفوج الثاني من ٦٧/٦٨ إلى ٧٢/٧٣	%٦٥,٢	%٥٢,٢	%٦٠,٢	%٤١,٣
٦٧٩٤٢٥	الفوج الثالث من ٦٨/٦٩ إلى ٧٣/٧٤	%٦٤,٨	%٥٤,٦	%٦٠,٧	%٤٢,١
٧١٩٦٩٥	الفوج الرابع من ٦٩/٧٠ إلى ٧٤/٧٥	%٦٥,٦	%٥٦,٢	%٦١,٩	%٤٧,٩
٧٤٢٨٨	الفوج الخامس من ٧٠/٧١ إلى ٧٥/٧٦	%٦٥,٤	%٥٧,٤	%٦٢,٦	%٤٤,٢
٧٢٢١٩٣	الفوج السادس من ٧١/٧٢ إلى ٧٦/٧٧	%٦٥,٤	%٥٩,٢	%٦٣,٠	%٤٦,٤

من جملة المقبولات ، مما يزيد من حدة التباين بين استيعاب البنات واستيعاب البنين .

ان الصورة على هذا النحو تؤكد ضياعا محققا لأكثر من نصف الجهود المبذولة هذا اذا تجلوزنا عن الآثار التربوية والنفسية التي يمكن أن تنجم عن مثل هذا الوضع .

فى ضوء ما سبق يمكن القول بأنه على الرغم من كل الجهود المبذولة لتوسيع الخطى فى أعداد التلاميذ المتحقيقين بالمرحلة الابتدائية الا انها ما زالت بعيدة كما نرى عن حد بلوغ الاستيعاب الكامل ، فضلا عن عدم مجاراة الزيادة فى نسب الاستيعاب لتلك الزيادة فى عدد الأطفال الذين يتزايدون فى العام الواحد قرابة ٢١ مليون طفل فى العام الواحد طبقا لآخر احصاء أعلن للجهاز المركزى للتعبئة والاحصاء فى يناير ١٩٧٩ ، والذي يقدر الزيادة المتوقعة لهم بحوالى المليونين من الأطفال فى السنة الواحدة خلال السنوات الخمس أو السبع القادمة .

ان عدم استطاعة معدلات الاستيعاب الحالية من مجاراة الزيادة فى السكان انما يفرض نوعية معينة من الحلول لا ينبغي اغفالها ، ذلك ان التزايد السكاني السريى والخصوبة المرتفعة انما يمثلان أبرز المعوقات فى طريق المرحلة الأولى وذلك للتزايد السريع فى أعداد الأطفال الذين يقعون فى سن الالتزام فضلا عما يترتب على ذلك من ارتفاع نسبة الاعالة وانخفاض المستوى الاقتصادى مما قد يحول دون التحاق الكثيرين بالمدرسة الابتدائية . وربما كان تبنى سياسة سكانية تساعد فى تنظيم النسل والنجاح فى ذلك هو أولى الخطوات ذات المدى البعيد فى حل مشكلة التعميم والاستيعاب ، وهذه الخطوة انما تقع خارج اطار التعليم كما تقع داخله أيضا . فهناك عبء يقع على أجهزة التعليم يتمثل فى توفير الأماكن وأعداد المعلمين وتوفير الظروف المادية والمعنوية الملائمة ، ولكن المسئولية الأكبر تقع على كاهل النظام ككل ، وعلى النسق الثقافى المتبع ، كما يقع على مدى اسهام المدرسة نفسها فى تبنى وانجاح السياسة السكانية المناسبة مترجمة فى برامجها ومناهجها ومستويات الأداء بها . ويتجه المسئولون كذلك الى ما يسمى بالتربية السكانية كما يتجهون الى

النتائج الطبيعية لخفض معدلات التزايد السكاني عن طريق التعليم والعمالة، فقد ثبت في البحوث التي أجريت في مصر وفي كثير من الدول النامية أن للتعليم والعمالة فعاليتهما في هذا المجال .

كما أن هناك من الخصائص الاجتماعية ما يعوق دون انجاح سياسة الاستيعاب الكامل وتعويق الجهود المبذولة لتحقيقه ، نرى هذا العامل كامنا وراء هبوط معدلات الاستيعاب بالنسبة للبنات ، وفي مناطق الريف ذات الوعي الاجتماعي المنخفض ، كما تتمثله في قلة الطلب على بعض الأماكن ، وفي الاقبال الشديد على بعضها الآخر ، والدعوة للقضاء على مثل تلك المعوقات الاجتماعية هي دعوة للتنمية الثقافية وإن اشتركت فيها المدرسة كقاعدة للتعليم الشعبي ، إلا أنها دعوة تتجاوز المدرسة إلى غيرها من منظمات المجتمع الأخرى ومؤسساته ، دعوة تتطلب جهودا على المستويين السياسي والقومي والاعلامي .

يضاف إلى هذا أن أكثر العقبات في سبيل تعميم هذا النوع من التعليم هو أن التفكير فيه يدور حول الامكانيات مادية كانت أو فنية ، وفي صورها التقليدية النمطية السائدة ، فلا يرى في المدرسة إلا المؤسسة المألوفة بأبنيتها ومعلميها وبرنامج عملها اليومي ، واعتمادها الكامل في التأسيس على امكانيات الدولة . بينما يتطلب تعميم التعليم الابتدائي نظرة أكثر مرونة واستجابة لظروف الأوضاع البيئية المتنوعة ، ومن بين ما يمكن أن تستند إليه مثل تلك النظرة :

— تنويع أشكال المدرسة الابتدائية مع معادلة المستويات ، وذلك وفقا للظروف المحلية لتكوين مدرسة مكتملة أو مدرسة ذات فصل واحد .

— استحداث بعض التعديلات في بنية المدارس الحالية ، كأن تكون مدارس ذات قبول دوري (يتم الالتحاق بها عاما بعد عام) في المناطق التي تتميز بكثافة سكانية منخفضة، أو مدارس مجمعة في المناطق المعزولة، أو مدارس متنقلة في المناطق الصحراوية أو المتناثرة .

— الربط بين أشكال التعليم النظامي والتعليم اللائط بالاستفادة من حلقات محو الأمية وتعليم الكبار وإيجاد قنوات الاتصال بينهما .

— الربط بين التعليم الأساسى والتنمية البيئية والاهتمام بمدارس
اليافعين ممن فاتهم فرص الالتحاق بالمدرسة الابتدائية .

نعود لنؤكد أن المدرسة المألوفة بيئيتها ومعلميها وبرنامج عملها اليومى
ليست هى النمط المحدد والوحيد لتحقيق الاستيعاب الكامل ، بل ينبغى
الاتجاه نحو التنوع فى البنى والأشكال المدرسية واعتماد النظام التعليمى
المتنوع بما يكفل مقابلة الظروف المحلية والبيئية المختلفة ويحقق التكامل
بينها .

ان تكثيف الجهد الشعبى فى مجال المساهمة فى اتاحة هذه الفرص
التعليمية فى الاستيعاب من بين الركائز التى يمكن الاستناد اليها فى
تحريك تلك الجهود .

(ب) فى مجال مد فترة الالتزام :

لا نود أن نتوقف طويلا أمام مدة الدراسة الالزامية ، والتى مازالت
تقف عند حد السنوات الست التى لم تعد قادرة على الوفاء بمقتضيات
العصر ومتطلباته من التنمية ، وبخاصة اذا سلمنا بأن هذا النوع من
التعليم هو الذى يقرر نوع الجماهير لأجيال قادمة ويحدد بالتالى شكل
التقدم ونوعه .

والدعوة الى مد فترة الالتزام ضرورة لا مناص منها يتردد صداها
فى مختلف الأوساط التربوية . فاذا قام تساؤل حول الحد الأدنى لفترة
التعليم الالزامى كانت الاجابة بالقطع لغير صالح الاقتصار على السنوات
الست ، أما اذا كان السؤال : نبدأ أولا نبدأ بمد الالتزام الى ما بعد
السنوات الست ؟ فائنا لا نتردد فى القول بضرورة استكمال الاستيعاب
للسنوات الست أولا الى ان نبلغ حد الاستيعاب الكامل ، وبخاصة اذا كانت
الامكانيات التعليمية المتاحة فى الوقت الحاضر عاجزة عن تحقيق مثل هذا
الاستيعاب . وقد يكون من المفيد أن نقرر فى هذا الصدد أن الدول
المتقدمة لم تمتد بفترات الزامها إلا بعد أن توثقت خطى استيعابها
للفترات السابقة .

وأذا كان لنا أن نسلم بأن عملية التنمية لا تقوم الا على كاهل أوسع قاعدة من المواطنين ، وعلى مدى وعيهم ومعرفتهم ورغبتهم فى التقدم ، وان التعليم الشعبى هو الذى يقرر فى الأصل نوعية الجماهير ويسهم فى تكوين ملامحها وخصائصها العامة ، كان السعى وراء مد فترةالالزام لتستغرق قاعدة أوسع من التعليم الشعبى سوف يفرز بالضرورة نوع المواطنين الذين سوف يحددون بالفعل والقوة شكل الأمة ونوع ومدى الاستجابة لمتطلباتها من التنمية .

والتوسع فى التعليم الاعدادى هو خطوة على الطريق نحو رفع مدة الالزام . والسياسة التى تتبناها الدولة فى هذا الصدد هى التوسع فى التعليم الاعدادى بحيث يقبل جميع الناجحين فى الشهادة الابتدائية بالمدارس الاعدادية المجانية والخاصة بمصروفات أملا فى استغراق المرحلة بأكملها، وان كان من بين المعوقات فى هذا الصدد عدم وجود فترة زمنية محددة لهذا الاستيعاب تأخذ فى اعتبارها ما ينتظر من ارتفاع تدريجى فى نسبة الناجحين فى الشهادة الابتدائية نتيجة لتنفيذ ما نص عليه قانون التعليم العام من الزام جميع المقيدى بالصف السادس الابتدائى بالتقدم لامتحان الشهادة الابتدائية . فضلا عن اعداد المتقدمين من غير تلاميذ المدارس والتى تبلغ نسبتهم حوالى ١٠ ٪ من جملة المتقدمين .

وتحدد اعداد المقبولين بالمرحلة الاعدادية على أساس اعداد المتخرجين من المرحلة الاولى ، وعلى هذا الأساس فانه بتحديد موقف التخرج من المدرسة الابتدائية تتحدد اتجاهات التوسع فى التعليم الاعدادى والبرامج التى ينبغى اتباعها لاستيعاب هذه الأعداد .

وقد اخذت اعداد التلاميذ الحاصلين على الشهادة الابتدائية فى الارتفاع الكبير فى السنوات العشر الأخيرة حيث تقفز الأعداد من ٢٤٧٤٧٦ تلميذا وتلميذة فى العام الدراسى ١٩٦٩/٦٨ الى ٤٧٦٧٠٨ تلميذ وتلميذة فى العام ١٩٧٧/٧٦ وهذه الزيادة سوف يتبعها زيادة فى اعداد المقبولين منهم بتلك المرحلة كما يوضح ذلك الجدول التالى :

**المقبولون بالمرحلة الاعدادية ونسبتهم من جملة
الحاصلين على الشهادة الابتدائية في السنوات الأخيرة**

العام الدراسي	جملة الحاصلين على الشهادة الابتدائية	جملة المقبولين بالاعدادي	نسبة %	جملة المقبولين من البنين	نسبة %	جملة المقبولات	النسبة %
٦٩/٦٨	٢٤٧٤٧٦						
٧٠/٦٩	٢٦٥٣٤٦	٢٤١٦٥٤	٩٧,٦	١٦٤٣١٧	٩٨,٩	٧٧٣٣٧	٩٥,٠
٧١/٧٠	٣٠٨٦٥٢	٢٧٦٤٧٧	٩٦,١	١٨٥٥٢٢	٩٦,٥	٩٠٩٥٥	٩٥,٣
٧٢/٧١	٣٢٨٦١١	٢٩٤٤٦١	٩٥,٤	١٩٤٦٨١	٩٥,٢	٩٩٧٧٠	٩٥,٥
٧٣/٧٢	٣٦٨١٥٠	٣١٢٩٤٨	٩٥,٢	٢٠٦١٨٠	٩٥,٤	١٠٦٧٦٨	٩٤,٨
٧٤/٧٣	٣٩٩٥٦٥	٣٤٥٦٣٤	٩٣,٩	٢٢٤٤٠٢	٩٣,٨	١٢١٢٣٢	٩٤,٠
٧٥/٧٤	٤٩٥٥٧٥	٣٧٨٧٧٥	٩٥,١	٢٤٢٧٩١	٩٤,٤	١٣٥٩٨٤	٩٦,٣
٧٦/٧٥	٤٧٨٩٤٢	٤٦٣٤١٤	٩٣,٥	٢٩٦٢٦٩	٩٣,٩	١٦٧١٤٥	٩٢,٩
٧٧/٧٦	٤٧٦٨٠٧	٤٤٤٦٨٣	٩٣,٨	٢٨٢٠٦٤	٩٣,٠	١٦٢٦١٩	٩٢,٥
٧٨/٧٧		٤٥٦٢٨١	٩٥,٧	٢٨٦٠١٢	٩٥,١	١٧٠٢٧٧	٩٢,٥

ومن البيانات السابقة نلاحظ تزايداً في أعداد المقبولين بالمرحلة الاعدادية حتى تبلغ نسبتهم نحو ٩٥٪ من جملة الحاصلين على الشهادة الابتدائية باستثناء عام ١٩٧٧/٧٦ حيث نجد أن عدد المقبولين بالتعليم الاعدادي قد نقص عن عدد المقبولين في العام السابق له بنحو ٢٠ ألف تلميذا وتلميذة نظراً لنقص الحاصلين على الشهادة الابتدائية في ١٩٧٦/٧٥ . ويعاود التعليم الاعدادي تأكيد ظاهرة التباين بين كل من البنين والبنات وبين الريف والحضر ، وبين محافظات القطر المختلفة .

ويوضح الجدول السابق موقف القبول في مجتمعي البنين والبنات كل على حدة ، ومن البيانات الواردة يتبين أن نسبة المقبولين بالمرحلة الاعدادية من البنين الى جملة الحاصلين على الشهادة الابتدائية تبدأ مرتفعة عن نظيرتها في مجتمع البنات في العام الدراسي ١٩٦٨/٦٧

لتعاود من بعدها الانخفاض ، بينما تتجه النسبة في مجتمع البنات خلال السنوات العشر الأخيرة نحو الارتفاع حيث تصل الى ٩٦٪ من جملة البنات الحاصلات على الشهادة الابتدائية في عام ١٩٧٨/٧٧ مقابل ٩٥٪ بالنسبة لقطاع البنين ، مما يبرز أهمية العناية باتاحة فرص القبول أمام البنات تحقيقا للتوازن مع البنين .

الا ان هذه الصورة تختلف فيما اذا تمت نسبة اعداد المقبولين بالتعليم الاعدادي الى جملة تلاميذ الصف السادس الابتدائي هذا اذا ماكانت الوجهة الحقيقية للجهود المبذولة هي توفير الاسس اللازمة لمثل هذه الاعداد المنتظر تخريجها بعد تقليل نسبة الفاقد الى أدنى حد ممكن — فمثل هذه النسبة تبلغ في حدها الأقصى ٧١٪ من جملة تلاميذ الصف السادس الابتدائي في العام الدراسي ١٩٧٨/٧٧ كما تبلغ في حدها الأدنى ٤١٪ . وذلك خلال السنوات العشر الأخيرة ، مما يتطلب وضع خطة زمنية محددة الأغراض والأهداف الكمية اللازمة لتنفيذها بما يحقق سياسة القبول في المرحلة الاعدادية في ضوء التوسع في التعليم الابتدائي : وتوفير الفرص لجميع المتخرجين للالتحاق بالمرحلة الاعدادية في سنة الهدف المحددة . وقد يتطلب الأمر البحث عن صيغ وأساليب جديدة تكفل تحقيق الالتزام ومد فترته ، صيغ تقوم على أساس من الدراسة ذات النتائج المحسوبة ، ويوضح الجدول الآتي هذه البيانات :

**المقبولون بالمرحلة الاعدادية ونسبتهم من تلاميذ
الصف السادس الابتدائي**

العام الدراسي	جملة تلاميذ الصف السادس الابتدائي			نسبة المقبولين بالاعدادية بنين بنات	نسبة المقبولين بالاعدادية بنات بنين	نسبة المقبولين بالاعدادية بنات بنين
	بنات	بنين	جملة	بنات	بنين	جملة
				%	%	%
٦٧-٦٨	١٩٥٣٥٢	٣٥٧٤٤٥	٥٥٢٧٩٧	٣٨,٩	٤٥,١	٤٢,٨
٦٨-٦٩	٢٠٢٦٣١	٣٧٣٩٢٦	٥٧٦٥٥٧	٢٧,٩	٤٤,١	٤١,٩
٦٩-٧٠	٢٠٤٦٨٨	٣٧٥٧٥٣	٥٨٠٤٤١	٢٧,٩	٤٤,١	٤١,٩
٧٠-٧١	١٨٦٢٩٧	٣٤٧٨٨٨	٥٣٤١٥٨	٤٤,٤	٤٩,٤	٤٧,٦
٧١-٧٢	١٩٢٤٤٥	٣٥٣٥٩٩	٥٤٦٠٤٤	٥٣,٦	٥٦,٠	٥٥,١
٧٢-٧٣	٢٠٦٣٩٥	٣٧١٠١١	٥٧٧٤٠٦	٥٥,٤	٥٨,٣	٥٧,٣
٧٣-٧٤	٢١٥٩٦٩	٣٧٣٠٤٢	٥٨٩٠١١	٥٨,٨	٦٠,٥	٥٩,٩
٧٤-٧٥	٢٣٢٩٧٩	٤٠٨٦٠٦	٦٤١٥٨٥	٦٣,١	٦٥,٣	٦٤,٥
٧٥-٧٦	٢٤٠٥٢٦	٤١٥٩٢١	٦٥٦٤٤٧	٧١,٧	٧٢,٥	٧٢,٢
٧٦-٧٧	٢٣٤١٢٩	٤٠١٤٠٠	٦٣٥٥٢٩	٦٧,٦	٦٧,٨	٦٧,٧
٧٧-٧٨			٤٥٦٣٨٩	٨٢,٧	٨١,٢	٨١,٨

ان العمل على خفض نسب التسرب في هذه المرحلة هو من بين الاجراءات التربوية التي سوف تشكل سرعة تحقيق مثل ذلك الهدف المنشود .

ان على مثل هذه الخطة ان تستهدف اقامة شبكة من المدارس الملائمة وتوفير الابنية الجديدة سواء كان ذلك عن طريق الاتفاق الحكومي ام بالعمل الشعبي نلبية لتدفق الطلاب حسب توزيعهم الجغرافي ، وبما يضمن تكافؤ الفرص في مثل هذا التوزيع .

ان وضع نماذج صالحة لتنظيم المدارس الاعدادية من حيث سعتها وحاجاتها من الموارد البشرية والمادية ومناسبتها للتجمعات السكانية ، هو من بين الأمور التي تساعد في مد فترة الالتزام .

ولعل من أبرز ما يكفل ترشيد العمل في مثل هذا الاتجاه الا يتم التوسع في بناء الفصول عشوائيا ودون خطة واضحة تكفل مد هذا النوع

من التعليم الى كل أفراد المجتمع في فترة زمنية محددة وبرنامج علمي يراعى اعتبار الواقع وامكاناته المادية والبشرية والظروف الاقتصادية التي تمر بها البلاد .

(ج) في مجال نشر التعليم الثانوى وتنويعه :

إذا تتبعنا الأرقام الرسمية المعلنة عن اعداد الطلاب الملتحقين بالتعليم الثانوى بجميع أنواعه في العام الدراسي ١٩٧٨/٧٧ نجدها تصل الى ٨٩٠٣٢١ طالبا وطالبة يمثلون ٣٣٪ من شريحة العمر بين ١٦ — ١٧ سنة، يضم التعليم الثانوى العام بمفرده ١٦٢٠٨٠ طالبا وطالبة ، بينما يحظى التعليم الثانوى الفنى بمختلف تخصصاته بحوالى ٣٧٤٩٥ طالبا ، بينما يبلغ مجموع الملتحقين بدور المعلمين ٣٦٦١٨ طالبا وطالبة يتم التحاقهم جميعا من بين الحاصلين على شهادة اتمام الدراسة الاعدادية وفقا لشروط محددة . أما عن تطور موقف القبول بالمرحلة الثانوية وما في مستواها خلال السنوات العشر الأخيرة والنسب المئوية للمقبولين بكل نوعية من الحاصلين على الشهادة الاعدادية فيبينها الجدول التالى :

نسبة المقبولين في المرحلة الثانوية من الحاصلين على الاعدادية في العشر سنوات الأخيرة

العام الدراسي	الحاصلون على شهادة آعام الدراسة الاعدادية			نسبة المقبولين بالثانوى بمختلف أنواعه		
	بنون	بنات	جملة	المقبولون بالثانوى العام	المقبولون بالثانوى الفنى بأنواعه	المقبولون بدور المعلمين
المقبولون بالمرحلة الثانوية	المقبولون بالمرحلة الثانوية	المقبولون بالمرحلة الثانوية	المقبولون بالمرحلة الثانوية	المقبولون بالمرحلة الثانوية	المقبولون بالمرحلة الثانوية	المقبولون بالمرحلة الثانوية
٪	٪	٪	٪	٪	٪	٪
٦٨/٦٧	١٣٣٧٩٩	٥٦٦٧١	١٩٠٤٧٠	٣٨٠٩	٣٩٠١	١٠٢
٦٩/٦٨	١٤٧٤٢٩	٦٧٠٢٥	٢١٤٤٥٤	٤١٠١	٤٠٠٦	١٠٢
٧٠/٦٩	١٤٠٣٩٨	٦٧٧٨٧	٢٠٣١٨٥	٤٢٠٦	٤٢٠٤	١٠٢
٧١/٧٠	١٣٦٨١٤	٦٦٣٢٨	٢٠٣١٤٢	٤٤٠٤	٤٢٠٤	١٠٢
٧٢/٧١	١٣٧٥٦٩	٦٥٩٢٤	٢٠٣٤٩٣	٤٤٠٤	٤٢٠٤	١٠٢
٧٣/٧٢	١٦٣٧٣٨	٨٣٥٧٤	٢٤٧٣١٢	٤٤٠٧	٤١٠٨	١٠٢
٧٤/٧٣	١٨١٩١٤	٩٢٠٩٩	٢٧٤١١٣	٣٩٠٥	٤٣٠٢	١٠٢
٧٥/٧٤	٢٠٢٦٩٩	١٠٥٣١٤	٣٠٨٠١٣	٣٩٠٧	٤٢٠٠	١٠٢
٧٦/٧٥	٢١٥٨٦٦	١١٧٣٧٣	٣٣٣٢٣٩	٣٧٠٤	٤٢٠١	١٠٢
٧٧/٧٦	٢٢٠٩٠٣	١٢١٩٧٣	٣٤٢٨٧٦	٣٥٠٨	٤٠٠٥	١٠٢
٧٨/٧٧				٣٧٠٣	٤٣٠٢	١٠٢

يتضح من الجدول السابق ما يأتي :

١ - ترتبط أعداد المقبولين بالمرحلة الثانوية بأعداد الخريجين من المرحلة الإعدادية ، وبالتالي نلاحظ ارتفاعا مستمرا في أعداد المقبولين بالمرحلة الثانوية خلال السنوات العشر المتتالية ، وبموازنة أعداد الحاصلين على الشهادة الإعدادية في السنوات العشر الأخيرة نلاحظ أن عددهم في عام ٧٦/٧٧ يزيد عن العدد في عام ٦٧/٦٨ بمقدار ١٥٢٤.٦ تلميذا وتلميذة بنسبة زيادة قدرها ٨٠٪ عن سنة الأساس .

٢ - أن أعلى نسبة للمقبولين بالمرحلة الثانوية من بين الحاصلين على شهادة إتمام الدراسة الإعدادية بلغت ٩٠.٥٪ في العام ٧١/٧٢ ، وظلت تتدرج في الانخفاض سنة بعد الأخرى حتى بلغت ٧٨.٦٪ في العام ٧٦/٧٧ ارتفعت بعدها إلى ٨٣٪ في عام ٧٧/٧٨ .

٣ - أن نسبة الزيادة في أعداد الحاصلين على الشهادة الإعدادية في مجتمع البنين خلال السنوات العشر الأخيرة تقل عنها في مجتمع البنات مما يدل على زيادة الوعي بتعليم البنات ، ففي مجتمع البنين تبلغ الزيادة في عام ٧٦/١٩٧٧ عن العام ٦٧/١٩٦٨ بمقدار ٨٧١.٤ تلميذا بنسبة زيادة قدرها ٦٥.٢٪ وبمقدار ٦٥٣.٢ تلميذة بنسبة زيادة قدرها ١١٥.٢٪ .

٤ - أن نسبة المقبولين بالثانوى العام كانت أعلى من نظيرتها في الثانوى الفنى بأنواعه حتى عام ٧٢/١٩٧٣ ، ثم أخذت بعدها في التناقص حتى بلغت حدها الأدنى وهو ٣٥.٨٪ في العام ٧٦/١٩٧٧ .

٥ - أن نسبة المقبولين بالتعليم الثانوى الفنى آخذة في التزايد خلال السنوات العشر الأخيرة ، وتبلغ نسبة القبول حدها الأدنى وهو ٣٩.١٪ في العام ٦٨/١٩٦٩ بينما بلغت حدها الأقصى وهو ٤٣.٢٪ في عامي ٧٣/١٩٧٤ ، ٧٧/١٩٧٨ .

٦ - أن نسبة المقبولين بدور المعلمين والمعلمات تتباين من سنة إلى أخرى فبينما تصل هذه النسبة إلى ١٢.١٪ من الحاصلين على الإعدادية في العام ٦٨/١٩٦٩ نجد أنها ترتفع إلى ٤٦.١٪ في العام ٧٠/١٩٧١ ، إلا

أنها فى السنوات الخمس الأخيرة تتراوح ما بين ٢٪ و ٢٦٪ ، طبقا
للاعداد المطلوب أعدادها من معلمى المرحلة الأولى .

وأما فيما يخص بالتعليم الثانوى العام ، فيمكن الخروج بالملاحظات
التالية :

— تبلغ نسبة المتحقين بالثانوى العام ٣٧٣٪ فى العام الدراسى
١٩٧٨/٧٧ من جملة الحاصلين على الاعدادية ، وتمثل هذه النسبة حدودا
دنيا فى السنوات العشر الأخيرة ، حيث تبدأ نسبة المقبولين بالثانوى العام
٣٨٩٪ فى العام ١٩٦٩/٦٨ ترتفع الى أن تبلغ اقصى حد لها فى عام
١٩٧٣/٧٢ وهو ٤٤٧٪ لتأخذ بعدها فى التناقص فى الأعوام التالية .

— ترتفع نسبة المقبولات بالتعليم الثانوى العام من الحاصلات على
الشهادة الاعدادية عن نسبة البنين ، وذلك فى جميع سنوات الدراسة .

— تبلغ نسبة المقبولين بالقطاع الأهلى من التعليم الثانوى العام نحو
٢٠٪ من جملة المقبولين ، وتقترب فى بعض السنوات من ٢٢٪ هذا ،
وترتفع نسبة البنات المقبولات فى القطاع الأهلى عن البنين حيث تبلغ
٣٤٪ بين البنات فى مقابل ٢٠٪ للبنين .

هذا ومن الملاحظ أن نسبة المقبولين بالثانوى العام كانت تتفوق على
نظيرتها فى الثانوى الفنى بأنواعه حتى عام ١٩٧٣/٧٢ ، بدأت بعدها
فى الهبوط بينما واصلت نسبة القبول بالتعليم الفنى الصعود حتى بلغت
٤٣٢٪ فى عام ١٩٧٨/٧٧ ، مقابل ٣٧٣٪ فى التعليم الثانوى العام
من جملة الحاصلين على الشهادة الاعدادية مما تنضح دلالتيه بالنسبة
للاهتمام بهذا النوع من التعليم .

فإذا ما تتبعنا موقف القبول بالنسبة لأنواع التعليم الثانوى الفنى
بأنواعه المختلفة فى ضوء البيانات التى يبرزها الجدول التالى نلاحظ ما يلى:

القبولون بالتعليم القاتل المني باتوا له ونسبتهم
من المصلين على الاعدادية في المتمر السنوات الاخيرة

[illegible]

(أ) التعليم الثانوى الصناعى :

تتراوح نسبة الملتحقين به ما بين ١٠.٣٪ كحد أدنى عام ١٩٧٧/٧٦ :
و ١٢.٧٪ كحد أقصى فى عام ١٩٧١/٧٠ وترتفع هذه النسبة فى مجتمع
البنين عن نظيرتها فى مجتمع البنات حيث تصل ١٤.٣٪ بالنسبة للبنين فى
عام ١٩٧٥/٧٤. مقابل ٣.٩٪ من جملة الحاصلات على الشهادة الإعدادية
عام ١٩٧١/٧٠ .

(ب) التعليم الثانوى الزراعى :

وتبلغ نسبة الملتحقين به ٨.١٪ فى حدها الأعلى من جملة الحاصلين
على الشهادة الإعدادية وذلك فى عام ١٩٦٩/٦٨ انخفضت بعدها فى
الأعوام التالية حيث بلغت حدها الأدنى فى عام ١٩٧٠/٦٩ وهو ٥.١٪
من جملة الملتحقين .

وقد كان هذا التعليم قاصرا على البنين فقط فى عام ١٩٧٥/٧٤ ومن
ثم فقد بدأت أعداد الملتحقات فى التزايد اعتبارا من عام ١٩٧٦/٧٥ حيث
قفزت من ٦.١٪ من جملة الحاصلات على الإعدادية عام ١٩٧٦/٧٥ الى
١٣.١٪ فى عام ١٩٧٨/٧٧ .

(ج) فى التعليم الثانوى التجارى :

ويحظى هذا النوع من التعليم بأعلى النسب بين جميع أنواع التعليم
الفنى الأخرى حيث تزيد عن ٢٠٪ فى جميع الأحوال من جملة الحاصلين
على الإعدادية ، بل وترتفع فى بعض السنوات الى أكثر من ٢٧٪ كما هو
الحال فى الأعوام ١٩٧٤/٧٣ ، ١٩٧٦/٧٥ .

كما ترتفع نسبة المقبولات من جملة الحاصلات على الشهادة
الإعدادية عنه فى البنين حيث تصل الى ٤٠.٧٪ فى حدها الأقصى عام
١٩٧٨/٧٧ مقابل ١٩٪ بالنسبة للبنين .

هذا ومن الملاحظ بعمامة أن التعليم التجارى يستوعب ٥٠٪ من
جملة الملتحقين بالثانوى بعمامة ، وأكثر من ٨٠٪ من جملة المقبولات بهذا
النوع من التعليم .

ومن المعالجة السابقة يتبين لنا ما يلي :

— فقدان التوازن فى أعداد الملتحقين بالتعليم الثانوى العام بالموازنة مع أنواع التعليم الفنى بمختلف أنواعه .

— فقدان التوازن بين الملتحقين من الذكور والاناث فى المرحلة الثانوية العامة وفى النوعيات المختلفة بخاصة .

— عدم التوازن بين الأقاليم المختلفة حيث تستأثر المدن والعواصم الرئيسية بالنصيب الأكبر من خدمات هذا النوع من التعليم وتحرم بعض المناطق النائية منها نهائيا .

— استئثار التعليم التجارى بأعلى نسبة من الملتحقين دون نظر لاعتبارات الوفاء بالاحتياجات المهنية المختلفة .

— ضعف الارتباط بين أعداد المقبولين بالتعليم المهنى وبين احتياجات التنمية ، وما يتطلبه ذلك من ارتباط توزيع الملتحقين بالتخصصات وفقا لهيكل العمالة المطلوبة .

ومن ثم فإن محور العمل فى مجال تطوير التعليم الثانوى وتنويعه وفاء بمتطلبات التنمية انما يتطلب متابعة للجهد ارتكازا الى :

أولا : تمكين هذا النوع من المدارس من الوفاء بالاحتياجات الواردة فى خطط التنمية القومية بالنسبة للكوادر الفنية المتوسطة التى تحتاجها مختلف القطاعات الاقتصادية للبلاد ويعنى هذا أن يراعى التعليم الثانوى الجوانب التالية :

— تحديد سياسة القبول بالمرحلة الثانوية فى ضوء التوسع فى التعليم الاعدادى ، وزيادة نسب القبول فى التعليم المهنى مع ضمان تحديد نسب المستجدين بالتعليم الثانوى العام .

— التفكير فى سياسة يترتب عليها اعطاء الأولوية فى التحاق الطلاب

بالتعليم الفنى واعطاء أولويات مغايرة لنسب الالتحاق القائمة والتي يمثل فيها التعليم التجارى المركز الأول ونسبة تكاد تستغرق نصف الأعداد الملتحقة ببقية أنواع التعليم الفنى بينما لا يحظى كل من التعليم الصناعى والزراعى بالأعداد المناسبة .

— التفكير فى وسيلة يترتب عليها اعطاء أولوية خاصة لالتحاق الطالبات بالتخصصات الفنية المناسبة بالتعليم الفنى وتوجيه نسبة كبيرة منهن الى دور المعلمات .

— تجسيد التعليم بحيث يترتب عليه خفض نسبة الرسوب بحيث لا تتجاوز المعدلات المناسبة والمقبولة وبما يسهم فى رفع الكفاءات الداخلية لهذا النوع من التعليم .

ثانيا : السعى الى نشر التعليم الثانوى عن طريق التوسع فى نظام للتعليم يؤكد على طابع المرونة وتبنى صيغ وأنماط تعليمية تساعد فى تنويعه وفقا لظروف المرحلة القائمة واحتياجاتها المستقبلية وبالشكل الذى يضمن الاقلال من الفواصل القائمة بين التعليم الأكاديمى والمهنى والفنى ويجمع بين العلم والعمل والنظرية والتطبيق .

ثالثا : العناية بالتدريب ورفع كفاءة الأداء للملتحقين من الطلاب بهذا النوع من التعليم ، بما يساعد فى تطوير الكفايات البشرية واعداد الكوادر العلمية والمهنية من المدرسين الفنيين اللازمين للتخصصات القائمة وما يتم استخدامه من تخصصات فنية تقى باحتياجات التنمية ومتطلباتها المختلفة .

رابعا : اعتماد التخطيط العلمى والالتزام به فى مختلف مجالات التنمية التربوية وتحديد المرامى المستهدفة كمية كانت أو كيفية ، وسواء ما كان متصلا بها من توفير الأماكن اللازمة وحسابها وتوزيعها ، أم من اعداد الدارسين وتدريبهم أم تحديد المستويات أم أنواع التخصصات المختلفة ، أم تحديد الإجراءات التنظيمية والتشريعية والادارية اللازمة لتأكيد الاتجاهات السابقة .

خامسا : الارتكاز الى المشاركة الجماهيرية فى جهود التنمية التربوية وبخاصة فى محاولات توفير الموارد المالية اللازمة لتطوير النظام التعليمى او المشاركة فى الأنشطة التربوية او توفير الأماكن لمستحقيها والقادرين على شغلها متضامنة فى ذلك مع جهود الدولة التى يتزايد ثقل مهامها أمام الأنفاج المتضاعفة والمتضاغطة على أماكن التعليم .

وفى ختام هذه المعالجة وكما سبقت الإشارة نؤكد أن الحديث عن التعليم فى مصر من حيث الكم انما يفقد معناه دون معالجة لكيف التعليم من حيث المحتوى والمستوى ، فحديث الكم لايفنى عن كيف بل يستدعيه بالضرورة .

مشكلة الأمية في مصر أسبابها وخطتها مقترحة لعلاجها

للدكتور محمود رشدي خاطر
وكيل كلية التربية بجامعة عين شمس

مقدمة :

لم يعط محو الأمية العناية التي يستحقها وذلك على الرغم من أنه يقوم من أهم مقومات التنمية الاقتصادية ، والتطور الاجتماعى والثقافى للبلاد ، وأنه من أهم الأسس التى تبنى عليها وحدة الأمة ، كما أنه الوسيلة التى تمكن الفرد من ملاحقة التغيرات التى تحدث فى المجتمع أو تطور عليه .

من أجل هذا ينبغى أن نعرض هذه المشكلة ، وأن نبين أسبابها ، توطئة لاقتراح العلاج اللازم لها .

أولا : الوضع الراهن للأمية فى مصر :

أول ما تعنى به احصاءات الأمية هو تعريف الأمى . اذ يتوقف عليه تحديد عدد الأميين ، وتحديد مفهوم الأمية ، وتحديد المستوى الذى يجب أن يصل اليه الأميون ، كما أنه أساس لكل عمليات التقويم . والتعريف الشائع والمأخوذ به فى الاحصاءات هو أن الأمى هو الشخص الذى تعدى سن العاشرة ولم يكن منتظما فى أية مدرسة ولا يعرف القراءة والكتابة .

وفى ضوء هذا التعريف نجد أن اجمالى عدد السكان حسب تعداد هو ٣٦٦٥٦٠٠٠ بالتقريب ، منهم ١٥٦١١٠٠٠ أميا بالتقريب ، أى بنسبة ٤٣٪ . وكان عدد الذكور منهم ٦٢٠٢٠٠٠ ، أى بنسبة ٤٠٪ من عدد الأميين ، وعدد الإناث منهم ٩٤١٠٠٠ ، أى بنسبة ٦٠٪ .

وهذا هو حجم مشكلة الأمية فى مصر :

واستكمالا لهذه المعلومات نورد البيانات الخاصة بالمتعلمين فى التعداد نفسه . والجدول التالى يبين مستويات هؤلاء المتعلمين .

جدول يبين المستويات المختلفة للمتعلمين فى مصر حسب احصاء ١٩٧٦ (بالآلاف)

المجموع الكلى	ذو المؤهلات						يقرأ ويكتب		
	أقل من العليا			عليا					
	الجملة	ذكور	أناث	الجملة	ذكور	أناث	الجملة	ذكور	أناث
١٢٠٠٥	٤٧٧٥	٢١٤٨	٢٦٩٢٣	٤٤٧٥	١٥٤٢	٤٥٣	٤٠٧	١٥٤	٤٠٧

وتشير البيانات التى فى هذا الجدول الى أن عدد الذين يقرعون ويكتبون فقط حوالى ٧ ملايين ، وأن الذين يصل تعليمهم الى أقل من المرحلة الجامعية حوالى ٤ ملايين وان الذين وصل تعليمهم الى المرحلة الجامعية فما فوقها ٦.٧ آلاف .

ويلاحظ أن الاحصاءات السابقة لاتزودنا بمعلومات تفصيلية عن هم دون المرحلة الاعدادية ، وهم الأغلبية حسب دراسات سابقة . فإذا افترضنا أن نصف الـ ٤ ملايين على الأقل ممن هم دون المرحلة الاعدادية فانه يتبين لنا أن هناك ٢.٢٥ ملايين يضافون الى ٦.٩٢٣ ممن يقرعون ويكتبون فقط ومجموع هؤلاء هو ٩.١٧٣ وهم الذين لا يحسنون القراءة والكتابة على نحو وظيفى يمكنهم من أن يشاركوا فى نشاطات الحياة الاجتماعية . أما ٢.٢٥ ملايين الباقية ممن هم دون المرحلة الجامعية مضافا اليهم ٦.٧ آلاف ممن حصلوا على تعليم جامعى فأعلى يصبح لدينا ٢.٨٥٧ ملايين وهم الذين يتقنون القراءة والكتابة على مستوى وظيفى ويتمتعون بثمرات الثقافة والمعرفة .

والخلاصة أن أكثر من نصف السكان فى مصر تنتشر بينهم الأمية ، وأن الجزء الباقى والاقليل من السكان يعدون من أنصاف المتعلمين الذين يقعون خارج نطاق جمهور القراء .

ثانيا : الأسباب التى أدت الى هذا الوضع :

كيف وصلت مشكلة الأمية الى ماهى عليه الآن ؟ هناك عدة عوامل متشابكة متداخلة أدت الى تفاقم الوضع ، وفيما يلى بعض هذه العوامل:

١ — يتصل هذا العامل بما ورثناه عن الأجيال السابقة . فلقد ظل التعليم أعواما طويلا قاصرا على طبقة معينة من المجتمع ، على حين ظلت الجماهير الفقيرة من الشعب محرومة من التعليم . وسنة بعد أخرى ظلت هذه المشكلة تزداد وتنمو حتى وصلت الى ماهى عليه الآن .

٢ — ساعد فى انتشار الأمية وجود نسبة كبيرة من الأطفال الذين بلغوا سن الإلزام خارج المدرسة الابتدائية ويكفى أن نشير هنا الى أنه حتى الآن هناك ٢٪ من التلاميذ مازالوا خارج المدرسة الابتدائية ، وهو ما يكون رافدا من روافد الأمية .

٣ — ويعتبر المتسربون من المدرسة الابتدائية رافدا آخر من الروافد التى تغذى الأمية . والمقصود بالمتسربين هنا هم الذين يتغيبون عن المدرسة الابتدائية فترات طويلا أو ينقطعون جملة عن تلك المدرسة . ومن الملاحظ أن كثيرا من التلاميذ ، وبخاصة فى المناطق الريفية ينغيبون عن الدراسة أو يتركونها كلية بعد السنوات الأربع الأولى . ونظرا الى أن أولئك الأطفال يقتصر وجودهم فى المدرسة الابتدائية على أربع سنوات فانهم لا يتقنون مهارات القراءة والكتابة وينسون ما سبق أن تعلموه . وبذلك يرتدون الى الأمية .

٤ — الإهمال فى تعليم المرأة يعتبر أحد العوامل الهامة فى انتشار الأمية .

٥ — ويضيف التزايد المطرد للسكان فى بلادنا البعد الأخير للمشكلة . فنسبة زيادة السكان فى مصر تعد من أعلى نسب الزيادة فى العلم إذ تبلغ ٢٦ فى الألف . فنحن نتزايد بمعدل مليون نسمة تقريبا كل عام . وهذه الزيادة فى السكان تكون حملا ثقيلًا على ميزانية التعليم فى البلاد وهذا يفسر لنا لماذا تعمل مدارسنا ٣ فترات فى اليوم ، مما يصعب معه زيادة فصول محو الأمية .

٦ - لا يتكافأ النشاط الحالى مع حجم المشكلة كما وكيفا ، فمن حيث الكم يشمل النشاط الحالى نسبة ضئيلة جدا من عدد الأميين ، ومن حيث الكيف فإن هذه الجهود المبذولة لم تعن حتى الآن بمسايرة متطلبات التطور الحضارى بعامة وفى جانبه المادى بخاصة ، تلك الجوانب التى تشمل التقدم العلمى والتكنولوجى ، وبخاصة أن هذا التقدم فى حاجة الى عمالة فنية متعلمة ومدربة تعليميا وتدريبيا يتكافأ وسرعة التطور الحادث فيها .

٧ - أن مفهوم محو الأمية الذى تأخذ به هذه الأنشطة والجهود الحالية مايزال مقتصرًا على « توصيل مهارات القراءة والكتابة والحساب للأميين » دون الاهتمام بتوصيل معطيات الخبرة والحضرة المعاصرة الى الدارسين الى المستوى الذى يمكنهم من الاسهام الكفء والفعال فى صنع بعض جوانب الحضارة المعاصرة وفى جانبها المادى والتكنولوجى .

٨ - أن الجهود التى بذلت حتى الآن جهود رسمية ، غلب عن مسرح هذا النشاط كل اسهام شعبى أو جماهيرى .

٩ - أن الجهود التى بذلت حتى الآن ، جهود مبعثرة لا ترقى الى مستوى الحملة الشاملة ، أو حتى الحملات النوعية المركزة على قطاعات منظمة كالتقطاع الصناعى أو فى المجال الريفى ، وذلك يرجع للاعتبار الذى أشرنا اليه فى البند السابق مباشرة . ومن هنا فإن الجهود السابقة كانت جهودا هامشية لا ترقى لمستوى المواجهة الفعالة وطبقية المشكلة .

١٠ - لم ترتبط جهود محو الأمية السابقة - وحتى الآن - وجهود التنمية برغم أن الانسان المصرى هو هدف التنمية ووسيلتها. وفيما يبدو أن ليست هناك خطة واضحة ذات فلسفة واضحة وراء النشاط المبذول حتى الآن .

١١ - لم يرتبط نشاط محو الأمية بنظام متكامل من الحوافز المادية والمعنوية والاجتماعية . وبالتالي ليست هناك دوافع حقيقية لدى الأميين للبحث عن التعليم وسد حاجاتهم اليه ، فنمو الحياة التقليدى فى الريف وبين عمل الصناعة - وهما النسبة الغالبة من الأميين فى مجتمعنا - لا يمثل تحديا كافيا لقدرات الأفراد على التعليم وحاجاتهم اليه .

١٢ - أن شكل الصفوف الحالية ، أيضا من العوامل المؤثرة فى ظاهرة احجام الدارسين عن الالتحاق بصفوف محو الأمية ، وبخاصة فى المناطق الريفية وفى الأحياء السكنية ولربما البيوت وقد أشارت الإحصاءات الموفرة الى أن كثافة الفصل تبلغ فى متوسطها ٥٠ دارسا للفصل الواحد .

١٣ - أن موضوعات الدراسة كما تعكسها المناهج الحالية فى مرحلة الأساس بعامة وفى مرحلة المتابعة بخاصة لا تستثير الحد الأدنى من حماسة الدارسين ولا تشبع حاجاتهم واهتماماتهم ، وليس هناك حتى الآن - فى حدود المعلومات المتاحة - ما يشير الى وجود دراسات علمية حول هذا الموضوع (ماذا يقرأ الكبار - أو ماذا يفضل الكبار من الأميين قراءته أثناء وبعد محو الأمية) .

١٤ - أن الافتقار الى عنصر التجريب العلمى ، ونقل الخبرات كان عاملا أساسيا فيما وصل اليه نشاط محو الأمية السابق . وعلى سبيل المثال فإن النشاط السابق كله نشاط رسمى ، ويرغم فشله المتكرر فيما وصل اليه الحال من نتائج قد توسعنا فيه دون أية محاولة جادة لتقويم الموقف تقويما علميا ونثير هذه الحقائق للاسترشاد بها فى تعديل الخطط والمسارات والأهداف . كما أن هناك وسط هذا الظلام الحالك تجارب مشرقة حققت نتائج طيبة لم تعلن ولم يتم تبادلها لمعرفة أسباب وعوامل الفشل وأسباب وعوامل النجاح للعمل على اختزال الأولى ودعم الثانية .

نخلص مما سبق الى أن هناك مجموعة من العوامل تشابكت وتداخلت وعملت على تفاقم مشكلة الأمية فى مصر وهذه العوامل منها مايتصل بالتركة التى ورثناها عن الماضى ، ومنها مايتصل بمشكلات الحاضر الاقتصادية والاجتماعية والصحية .

ثالثا : ضرورة تجنب أخطاء الماضى :

قبل أن نضع خطة لحل مشكلة الأمية علينا أن نخلى الطريق من أخطاء الماضى فمنذ الحرب العالمية الثانية واجهت بلادنا الموقف الذى

واجهته البلاد النامية الأخرى الا وهو موقف الآمال العريضة والمحصول القليل . كانت هذه حالنا خلال السنوات الست الماضية نتيجة لذلك فقد معظم الناس الايمان بجدوى محو الأمية ، وبالنفقات التى تنفق عليه ، ورغبة فى معالجة الموقف ينبغى أن توجه الجهود المركزة فى سبيل هذه الغاية يجب أن توجه حملة دعائية مكثفة قائمة على الصدق والحقائق والنتائج الواقعية . وهكذا يمكن أن يسترد الناس ايمانهم المفقود ، وأن يشاركوا فى بناء المستقبل .

رابعا : كيف يمكن التغلب على الأمية ؟ :

الحل الناجح لمشكلة الأمية فى مصر يستلزم القيام بالخطوات التالية:

١ - استيعاب جميع الأطفال الملزمين :

أول خطوة فى حل المشكلة هى أن يجد كل طفل فى سن الإلزام مكانا له فى المدرسة الابتدائية . وهذا وحده غير كاف ، بل لابد أن نتحقق من أن التلاميذ لا يتركون المدرسة الابتدائية قبل أن يتقنوا تعلم القراءة والكتابة والحساب ، أى يبلغوا مستوى الصف السادس الابتدائى . وبذلك نضمن استئصال المشكلة من جذورها ، كما نضمن أنه لن يكون هناك أميون جدد يضاقون الى جيش الأميين السابقين .

٢ - وضع خطة سليمة لحل المشكلة :

وهذا يستلزم القيام بالأعمال الأربعة التالية :

(أ) تحديد السن التى يعد الانسلاخ عندها أميا :

وتحديد هذه السن يتوقف على عدة عوامل مثل القدرة المالية للبلاد، ومتوسط العمر فى بلادنا ، والفترة المثلى للقدرة على التعلم الخ . وفى حالتنا يعتبر العمر الذى يقع بين ١٥ - ٢٥ سنة كافيا . والفئات الواقعة بين هذين العمرين تؤدي أيضا الى خفض عدد الأميين الى مايقرب من ١٦ مليوناً . أما الملايين العشرة الباقية فيمكن الاعتماد فى تعليمهم على وسائل تعليمية أخرى .

(ب) تحديد الأهداف الكمية للعمل :

وهذا المبدأ يشير الى عدد الأميين الذين ينبغي تعليمهم وكم يتكلف هذا التعليم . فإذا افترضنا أن العدد الكلى للاميين الذين ينبغي تعليمهم ١٦ مليوناً وأن تعليم الأمى الواحد يتكلف ٥ جنيهات فإن المبلغ المطلوب يصبح ٨٠ مليوناً من الجنيهات . ونظراً الى أن ميزانيتنا لا تتحمل مثل هذا الحمل الثقيل فى عام واحد فينبغى توزيع هذه الميزانية على عدة سنوات . والمقترح أن تقسم على خمس سنوات بواقع ١٦ مليوناً من الجنيهات فى العام الواحد . وهذا المبلغ يمكن تدبيره على النحو التالى :

١ - قيام المؤسسات والمصالح الحكومية والنقابات وما شابه ذلك بتحمل ٦٠٪ من المبلغ المقترح نظير محو أمية العاملين فيها ، أى ما يوازى ٩٦ مليوناً من الجنيهات فى العام الواحد .

٢ - قيام الصحف والمجلات ودور النشر باعتبارها المنتفع الأول من محو الأمية بتحمل ١٠٪ من المبلغ المقترح ، أى ما يوازى ١٦ مليوناً من الجنيهات تدفع للمجلس الأعلى لمحو الأمية .

٣ - قيام الدولة بتحمل النسبة الباقية من المبلغ المقترح وهى ٣٠٪ ، أى ما يوازى ٤٨ مليوناً من الجنيهات تدفع للمجلس الأعلى لمحو الأمية .

(ج) تحديد الأهداف الكيفية للعمل :

وهذا المبدأ يشير الى المستوى التعليمى الذى ينبغي الوصول اليه فى نهاية برنامج التعليم ، كما يشير الى عدد السنوات التى تلزم لمحو أمية الشخص الواحد والمستوى المقترح هو بلوغ الأمى القدرة على القراءة والكتابة والحساب على نحو يمكنه المشاركة الفعالة فى النشاطات التى يتطلبها الفرد المتوسط فى مجتمعه . ويقدر أن يبلغ الأمى هذا المستوى فى مدة سنة ونصف السنة ، أى ما يعادل ٩٠٠ ساعة بواقع ٢٣٠ ساعة فى اليوم لمدة ٥ أيام فى الأسبوع . ويعقد امتحان فى نهاية هذه المدة يمنح الناجحون فيه شهادة تثبت محو أميتهم . أما من يتخلفون فى هذا الامتحان فيبقون للأعادة لمدة نصف السنة ، يدرسون فيها برنامجاً آخر مصغراً مختلفاً فى نوعه متفقاً والبرنامج الأول فى مستواه .

(د) تقرير المراحل التى ينقسم اليها برنامج محو الأمية :

وهذا المبدأ يشير الى الخطوات التى تتخذ فى تنظيم حملة محو الأمية، ويمكن تقسيم هذه الحملة الى المراحل التالية :

١ - المرحلة الأولى : وتقتضى فى الاستعدادات التى تتم لبدء الحملة . وهذه الاستعدادات تشمل الدعاية للبرنامج وتسجيل الدارسين وتوزيعهم على أماكن الدراسة وتوزيع الكتب والمدرسين ، الخ . وتمتد هذه المرحلة لمدة عام خارج إطار السنوات الخمس المخصصة للبرنامج .

٢ - المرحلة الثانية : هى مرحلة بدء الحملة وتستغرق عاما ونصف العام للناجحين ، وتستغرق عامين للمتخلفين .. وفيها يتعلم الدارسون حسب البرنامج الموضوع .

٣ - المرحلة الثالثة : وهى مرحلة التوسع فى العمل وتقويم ما أنجز منه . ويقدر لهذه المرحلة { سنوات . تحسب من بداية السنة الثانية لبدء البرنامج وفيها يتم الانتهاء من البرنامج وتقويمه أولا فاولا .

٤ - المرحلة الرابعة : وهى مرحلة ازالة الجيوب المتخلفة من الحملة وفيها يتم التثبيت من محو أمية أكبر عدد من المتخلفين عن البرنامج.

٣ - التنفيذ الجاد الفعال للخطة :

التنفيذ الجاد الفعال للخطة أمر لا يقل خطورة عن التخطيط نفسه. وهذا يستلزم القيام بالأعمال التالية :

(أ) إعادة تشكيل المجلس الأعلى لمحو الأمية على نحو يضمن تعبئة الجماهير والمؤسسات والنقابات ودور الصحف ، كما يضمن تنظيم العمل وتنسيقه على نحو فعال ، وكذلك يضمن سلامة وصول التمويل فى الوقت المناسب . ويختار لهذا المجلس أعضاء بحكم وظائفهم بالإضافة الى الأعضاء الذين تتوافر فيهم الخبرة والمرونة وواقعية التفكير والقدرة على اتخاذ القرار .

(ب) اختيار جهاز فعال للقيام بعملية التنفيذ والمتابعة ويكون من مهام هذا الجهاز وضع الميزانية السنوية والميزانية العامة لمشروع محو الأمية . ويراعى فى هذا الجهاز أن يزود بالخبراء والمتخصصين على أعلى المستويات ويقوم هذا الجهاز بالتدريب والمتابعة والتقييم .

(ج) اسناد اختيار المعلمين والموجهين وتقدير مكافآتهم الشهرية الى المحافظات والمجالس التابعة لها .

(د) تنشيط العاملين فى مشروع محو الأمية عن طريق المكافآت التشجيعية والحوافز اللازمة لدفع عجلة العمل على المستويين المركزى والمحلى ويشمل ذلك النابهين من الدارسين والمعلمين والموجهين .

(هـ) العناية بمشكلات الفئات الخاصة مثل البدو ، وسكان المجتمعات المستحدثة وسكان الأماكن النائية ومن على شاكلتهم .

(و) انشاء جهاز دعاية لمحو الأمية يعتمد على الحقائق والنتائج العملية . ويقوم بتعبئة الجماهير وتنشيط المؤسسات والنقابات والهيئات بصفة مستمرة واتخاذ الوسائل الكفيلة لانجاح هذا المشروع .

(ز) ينبغى الالتزام بالتنفيذ الجاد والمتابعة الميدانية والتوجيه السليم والتغلب على المشكلات التى تنجم فى أثناء العمل أولا فأولا حيث أن التقصير والمثل السئ والاسترخاء وراء فشل كثير من مشروعات محو الأمية .

٤ - اختيار المنهج الدراسى المناسب :

وهنا ينبغى أن نذكر أن هناك نوعين أساسيين من المناهج الدراسية:

النوع الأول : هو المنهج التقليدى المحسن ، والمنهج الثانى هو المنهج الوظيفى لمحو الأمية أما النوع الأول من المناهج فهو المنهج المستعمل فى معظم نشاطات تعليم الكبار عندنا . وتنقسم الدراسة بحسب هذا المنهج الى مواد دراسية منفصلة ومستقل بعضها عن بعض وكل منها يدرس فى حصة خاصة . أما المواد التى تدرس فى : اللغة العربية بمعدل ٥ دروس

أسبوعيا ، والحساب بمعدل ثلاثة دروس أسبوعيا ، والتربية الدينية والعلوم والمواد الاجتماعية بمعدل حصتين فى الأسبوع لكل منها . وحينما يكمل الدارسون برنامج الدراسة بنجاح فى عام ونصف العام يمنحون شهادة محو الأمية ، على حين يكمل الراسبون الدراسة باستخدام برنامج آخر لمدة نصف العام .

بالإضافة الى هذا المنهج هناك منهج آخر يعرف بالمنهج الوظيفى لمحو الأمية وقد عرف مؤخرا منذ عشر سنوات تقريبا . وترجع أهمية هذا المنهج الى انه من الممكن أن يستخدم بسهولة فى مشروعات التنمية والانتاج . ويتميز هذا المنهج بخصائصه المشتركة التالية :

(أ) انه منهج وظيفى فى أساسه ومعنى هذا أن المتعلمين انما يتعلمون ما يساعدهم فى أن يحلوا مشكلاتهم فى العمل والحياة .

(ب) انه منهج يقوم على الانتقاء ومعنى هذا انه ينتقى المشكلات الاقتصادية والاجتماعية التى تحتاج الى التعليم ويوجه برنامج محو الأمية الى تحقيق أهدافها .

(ج) انه منهج يرتبط بالعمل . ومعنى هذا أنه يدور حول العمل اذا أردنا بالعمل معناه الواسع الذى يتضمن الظروف الاقتصادية والاجتماعية والصحية والترويحية والوظيفية والارتباط بالعمل يقتضيان الاختلاف . وهذا يفسر لماذا تختلف البرامج التعليمية باختلاف أنواع المتعلمين بالنسبة لهذا النوع من المناهج . وينطبق هذا أيضا فى اختلاف الموضوعات التى تقدم للدارسين .

(د) انه منهج مبنى على تكامل المعرفة . ومعنى ذلك أن المواد الدراسية التى كانت تدرس بطريقة منفصلة ومستقلة لم تعد معزولة بعضها عن البعض الآخر كما كانت فى الماضى بل أصبحت متكاملة . فتعلم القراءة والكتابة والرياضيات والعلوم والمواد الاجتماعية بشكل متكامل . وهذا ينطبق أيضا على المهارات المهنية ومهارات الاتصال .

(هـ) انه منهج مبنى على فكرة التعليم المتصل . ومعنى هذا اعتبار

محو الأمية المرحلة الأولى فى عملية التعليم تليها مراحل أخرى . وهكذا فالطريق مستمر يتحرك فيه المتعلم من مستوى تعليمى الى مستوى تعليمى أرقى .

٥ - الدعوة الى المشاركة الشعبية فى محو الأمية :

والخطوة الخامسة فى التغلب على الأمية هى الدعوة الى مشاركة الجماهير فى الجهود الخاصة بها. وهذا يستلزم القيام بالاجراءات التالية:

(أ) دعوة جميع الأحزاب السياسية ، والجمعيات الوطنية ، والمنظمات التطوعية ، والجمعيات الخيرية ، والنقابات المهنية ، والنوادي، والمواطنين المستنيرين الى المشاركة فى الحملة سواء بالمال أم الجهد .

(ب) دعوة المساجد والكنائس الى المشاركة فى جهود محو الأمية . فهؤلاء القادة الدينيون يمكن أن يشاركوا بجهودهم فى الحملة عن طريقلقاء الخطب وتنظيم الندوات والقاء الكلمات وجمع الأموال .

(ج) ينبغى طلب المساهمة فى الجملة من منظمة اليونسكو وكذلك المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وجهاز محو الأمية فيها . وهذا يتضمن القيام بالتجارب العلمية ، ونشر الكتب الدراسية ، والحصول على حق نشر الكتب ، طلب كميات من الورق ، وتقديم المكافآت والجوائز .

(د) ينبغى أن تقوم الصحف والاذاعة والتلفاز والسينما لتحمل صيها فى الحملة . وهذا يتضمن القيام بطبع الدروس ، واذاعة الخطب والأحاديث ، وتلفزة الدروس والخطابات التى ترد من المستمعين ، وتصوير الأفلام وأخيرا الدعوة الى الحملة .

وينبغى أن نتذكر أن التغلب على مشكلة ليس مهمة بسيطة او معركة قصيرة ، بل انها مهمة معقدة وشاقة .

٦ - التقويم :

ويقصد بالتقويم فى برامج محو الأمية الاجابة عن السؤال التالى : الى أى حد حققت الحملة الأهداف المتوخاة والكيفية المنتظرة منها ؟ « وهذا

يتضمن السؤال عن عدد الأميين الذين تم تعليمهم خلال السنوات الخمس أو الست أو السبع التالية من الحملة . وإلى أى حد قد استطاعوا أن يحافظوا على المستوى الذى وصلوا إليه فى مبارات القراءة والكتابة والحساب » وللوصول الى هذا الغرض ينبغى أن تتخذ الخطوات التالية:

(أ) اعداد الاختبارات اللازمة لمحو الأمية والخاصة بالقراءة والكتابة والحساب . وينبغى فى تلك الاختبارات اثبات صدقها وثباتها وموضوعيتها . كذلك ينبغى الحصول على معايير للموازنة بين النتائج التى حققتها البرامج المختلفة .

(ب) ينبغى أن يترك للمديريات التعليمية فى المحافظات مهمة الاحتفاظ بسجلات الدارسين، وتحديد مواعيد الامتحانات، والادارة الفعلية للامتحان وغير ذلك من التنظيمات المتعلقة بالبرامج .

(ج) ينبغى تزويد المديريات التعليمية المختلفة بالمعايير او المتوسطات التعليمية . وذلك لامكان اصدار الحكم على برامج محو الأمية ومدى ماحقته من نجاح وما صادفها من عقبات .

٢. - الحملة الدعائية :

سبق القول بأهمية بناء الحملة على الصدق والمعلومات والحقائق الواقعية . كذلك قلنا ان هذه هى الطريقة الوحيدة لاستعادة الثقة المفقودة فى حركة محو الأمية . وللوصول الى نتائج حسنة ينبغى أن تسير الحملة الدعائية فى الخطوات التالية :

(أ) ينبغى تحرى الصدق مع أفراد الشعب . ينبغى أن نقول لهم أين نجحنا وأين فشلنا ، وما هى خطتنا للمستقبل . وهذه السياسة سوف تساعد فى كسب الثقة فى المشروع وبرامجه .

(ب) ينبغى أن ننتهز هذه الفرصة لكي نعلن عن أول « عيد للمعرفة » ولنبدأ الاحتفال فى كل محافظة باعذار أسماء الذين اجتازوا الامتحان بنجاح وأسماء المعلمين الذين بذلوا جهدا كبيرا فى التعليم . . . بالإضافة إلى الكلمات والخطب التى تلقى فى هذه المناسبة من جانب أعيان القرى

والنابهين من الدارسين ، ينبغى الا ينتهى هذا العيد بدون توزيع مكافآت المتفوقين من الدارسين والمواظبين على الحضور . وينبغى ايضا ان توزع مكافآت مماثلة على المعلمين والموجهين .

(ج) ولأجهزة الاعلام دور هام فى تلك الحملة . فيجب ان يسند الى الصحف والاذاعة، والتلفاز مهمة التمهيد للحملة ابتداء ثم متابعتها . كذلك ينبغى ان تقوم هذه الأجهزة بنقل اخبار الحملة ونتائجها ونجاحها . كذلك ينبغى ان تعلن منجزات الحملة وميزاتها على الجماهير . واخيرا ينبغى ان يذكر اى تغير فى استراتيجية الحملة او تكتيكاتها او اساليبها العملية عن طريق أجهزة الاعلام .

(د) لا حاجة الى تأكيد أهمية الاتصالات الشخصية . ولذا ينبغى ان يقوم المتحدثون والمحاضرون واهل الندوات والمؤتمرات بالقضاء الاحاديث والمحاضرات والمسابقات والتوعية فى كل مكان . وذلك لتعزيز اهداف الحملة .

خامسا - توصيات ومقترحات :

يجدر بنا فى ختام هذا البحث ان نتقدم ببعض التوصيات والمقترحات التى تساعد فى حل هذه المشكلة :

- ١ - ينبغى ان يعتبر محو الأمية جزءا جوهريا من النظام التعليمى فى البلاد ، ينكامل مع غيره من انواع التعليم ومراحله .
- ٢ - ينبغى ان نرصد الاموال وننظم الأجهزة ونبذل الجهود التى تتناسب وضخامة المشكلة وخطورتها .
- ٣ - يجب العمل على اقناع المسؤولين عن النواحي الاقتصادية والمالية بأهمية وجنوى العمل فى محو الأمية .
- ٤ - يجب تصميم برامج كثيرة ومتنوعة لتعليم الكبار ويجب ان تهدف هذه البرامج الى رفع مستوى الثقافة والتدريب المهنى والمستوى التعليمى للدارسين .

البيروقراطية في الإدارة التعليمية

د. أميل فهمي شنفودة

كلية التربية — جامعة المنصورة

البيروقراطية هي مشكلة المشاكل في الإدارة التعليمية بمستوياتها الثلاثة : المركزي واللامركزي والاجرائى ، والفهم الكامل لهذه المشكلة يدعونا أولا الى معرفة معنى البيروقراطية . ثم جذورها والقوى التي شكلتها في التعليم ، ثم اساليب علاجها ، حتى تستطيع الإدارة التعليمية أن تحقق أهداف العملية التعليمية والتربوية ليس فقط في الوقت الحاضر ، بل في المستقبل أيضا .

أما المعنى اللفظي لكلمة بيروقراطية *Bureaucracy* فهي مركبة من شقين ، الأول *Bureau* بمعنى مكتب ، والثاني *Cracy* وهي مشتقة من الأصل الإغريقى *Kratia* ومعناها *to be strong* أى القوة ، والكلمة في مجموعها تعنى قوة المكتب أو سلطة المكتب ، ويرى البعض أن نمو البيروقراطية — سواء في الحكومة أم في قطاع الأعمال — ينظر إليه كأحد الاتجاهات الاجتماعية الرئيسية في وقتنا الحاضر (١) .

وفيما يتعلق بجذور هذه البيروقراطية في الإدارة التعليمية ، والقوى والأيديولوجيات المختلفة التي شكلتها ، فهي باختصار مشتقة من آثار ورواسب الإدارة المركزية للتعليم ، منذ إنشاء أول إدارة مركزية متمثلة في ديوان المدارس في ١٢ فبراير ١٨٣٧ (٢) ، حين كانت الإدارة التعليمية تحكمها تقاليد ولوائح ، تراكمت عليها تاريخيا من قبل الاحتلال البريطاني ،

(١) د. عبد الكريم درويش : البيروقراطية والاشتراكية ، دراسة في الإدارة والتغير الاجتماعى . الانجلو ١٩٦٥ ص ١٤-١٥ .

وعبرت عن أوضاع ليس لها وجود في عصرنا الحالي ، وجاء الاحتلال
الانجليزي ، ففرض المزيد من القيود عليها بمركزيته المتطرفة ، وبالتالي
عمق مشاكلها ، وسنعتى مثالا على ذلك من وثيقة ننشرها أول مرة ،
منذما أراد الاستعمار في نظارة المعارف ، أن يصدر قرارا بختم عشرة
أيام من مرتب الشيخ محمد بيومي لضربه أحد التلاميذ ، ولنرى الأوراق
المرافقة للقرار .

عدد

- ١ افادة من مدرسة أسيوط للنظارة (وزارة التعليم الآن) في أول
ديسمبر ١٨٩٦ رقم ٢٠٣ بطلب خصم عشرة أيام من مرتب الشيخ
محمد بيومي لضربه التلميذ يوسف أحمد الحكيم .
- ١ مكاتبة من النظارة الى حسن أفندي توفيق المفتش في ١٢ ديسمبر
١٨٩٦ رقم ١٩٥ عن مسألة الضرب المذكورة .
- ٢ افادة من حسن أفندي المذكور للنظارة في ١٧ ديسمبر ١٨٩٦ مرافقة
لمحضر التحقيق الذي أجراه .
- ١ مذكرة في ٤ يناير ١٨٩٧ لمجلس التأديب بنظارة المعارف يطلب
محاكمة الشيخ محمد بيومي المذكور نظير ضربه للتلميذ المذكور .
- ١ تقرير مقدم من الشيخ محمد بيومي للنظارة في ٣١ ديسمبر ١٨٩٦
وعليه تأشيرة بتحويله الى مجلس التأديب للنظر فيه .
- ١ افادة من مدرسة أسيوط في ٩ يناير ١٨٩٧ رقم ١١ باعلان الشيخ
محمد بيومي بأن يكون موجودا تحت طلب مجلس التأديب في يوم
١١ يناير ١٨٩٧ .
- ١ نوتة بما حكم به مجلس التأديب في ١١ يناير ١٨٩٧ .
- ١ محضر مجلس التأديب الصادر في ١١ يناير ١٨٩٧ رقم ٣٧ .
- ١ مكاتبة من النظارة لمدرسة أسيوط في ١٨ يناير ١٨٩٧ رقم ١٦ ومعها
صورة حكم المجلس لإعلانه للشيخ بيومي المذكور .
- ١ افادة من مدرسة أسيوط في ٣٠ يناير ١٨٩٧ رقم ٢٤ بإعلانه في ٢١
يناير ١٨٩٧ .

(٢) د. اميل فهمي شنفوده : التعليم الحديث ، دراسة وثائقية .
الانجلو ١٩٧٧ ص ٨٨ .

فقط احدى عشرة ورقة (٣)

ولنا أن نتصور ، أن اتخاذ قرار لتأديب أحد المعلمين في ذلك الوقت استغرق أكثر من عام في هذه المكاتبات الصالفة الذكر (جيئة وذهابا) كما وردت في الوثيقة ، وهذا يصدر عن بيروقراطية تعليمية سيئة جامدة عقيمة ، بسبب تركيز كل سلطات الادارة التعليمية في القاهرة ، وهذا اصاب جهاز الادارة التعليمية بمصاعب كثيرة جدا ، فكل امر من الامور ، يرجع فيه الى المركز — كما اوضحت الوثيقة — وهذا الرجوع علاوة على مافيه من تعطيل بالنسبة للاعمال يشعر المعلمين والعاملين في مجال التعليم بسلبية ، لانهم يشعرون بأنهم لا يملكون من امرهم شيئا ، فكان الضرر الأكبر الذي يعيننا نتيجة هذا التركيز ، هو الشعور بالسلبية ، والعجز عن حل مشكلتنا التربوية والتعليمية ، ولذلك قضى على القوة الخلاقة المبدعة ، حتى لا يمكن أن يوصف أبدا بأنه تفكير أصيل من تفكيرنا ولكنه تقليد دخيل فرض علينا فرضا ، وبهذا استطاعت بيروقراطية الاحتلال الانجليزي من الهيمنة والسيطرة على التعليم وادارته مستغلا قلة عدد المعلمين بالنسبة لعدد السكان في ذلك الوقت ، ووسائل المواصلات البطيئة ، وعدم الاتصال بين القرى وبعضها والمدن (٤) .

وفي ضوء هذا كله نستطيع ان نستخلص الجذور الأساسية للبيروقراطية التعليمية في مصر خلال عهد الاحتلال الانجليزي فيما يلي :

١ — ان البيروقراطية البريطانية في الادارة التعليمية كانت بيروقراطية استعمارية ، وبوصفها هذا تعمدت حرمان المصريين العاملين في الادارة التعليمية عن تصريف شئون ادارتهم ، وعدم اعدادهم لتحمل مسئوليات الادارة التعليمية فيها .

٢ — كلن نللوب مستشار المعارف المشهور ومعاونوه من الانجليز حريصين على عدم اظهار كفاءة المصريين في الادارة التعليمية .

(٣) قرار نظارة المعارف رقم ٥٥٩ في ٤ يناير ١٨٩٧ . ادارة القيد والحفظ .

(4) Kelly, R. Talbot, Egypt, Great Britian, R. & R. Clark Limited, Edinbrugh, 1928, p: 221.

٣ - اتصفت البيروقراطية البريطانية في الادارة التعليمية في مصر بالمركزية الشديدة ، وجعلوا هذه المركزية تتغلغل في شتى أجزاء العملية التربوية بعمق ، ابتداء من تعيين العمال في المدارس المختلفة ، وقبول الطلاب ، وتنقلات وترقيات المعلمين ، ووضع المناهج وتأليفها وطبعها وتوزيعها الخ (٥) .

٤ - نجح الاحتلال في أن يحشد جيشا من المدرسين الانجليز في المدارس الثانوية والعالية لتدريس اللغة الانجليزية، وبعض المواد الأخرى، وكانت مهمة هؤلاء المدرسين الأساسية هي تحطيم الروح الوطنية في نفوس الطلاب ، وبث روح الاستكانة والضعف في قلوبهم ، وحملهم على الرضا والتسليم باحتلال الانجليز لبلادهم ، لأنه ثبت أن هؤلاء المدرسين لم يكونوا من الصلاحية والكفاية لأداء واجبهم الأساسي ، وهو عملية التدريس لأنهم جهلة نهاما بلغة البلاد وكان عليهم أن يمكثوا مددا طويلة ليكون لديهم القدرة على التدريس (٦) .

٥ - تسلط هؤلاء الانجليز من العاملين في الادارة التعليمية على نظاررة المعارف ، وملكوا زمام الأمور في أيديهم معتمدين في ذلك على تفوقهم العسكري . وبذلك نجحوا في خلق بيروقراطية تعليمية على المدى الطويل .

٦ - سيادة الشعور في ذلك الوقت بتفوق الانجليزى على المصرى، في ادارة التعليم فنيا واداريا ، وقد وجهت البيروقراطية التعليمية في عهد الاحتلال نحو تخريج العدد اللازم من الموظفين ، وبذلك لم تكن المدارس والمعاهد المصرية مهتمة بتنشئة وأعداد جيل من المواطنين القادرين على مواجهة مطالب الحياة العملية في شتى صورها ، وترتب على سياسة التعليم هذه أن الشهادات الدراسية لم تكن وسيلة فقط للاختيار للخدمة العامة ، ولكنها كانت ترخيصا لشغل الوظائف العامة ، بصرف النظر

(5) Valentine Chirol, The Egyptian Problem, London, Macmillan & Co. 1921. p. 218.

(6) Ibrahim Bey : Trente cinqans des domination britannique en Egypte, edition de la lebraxiraire nouvelle de la uranne 1919, pp. 41 - 42.

عن كفاية واستعداد الشخص وخبراته وقدراته وبإحدى اعتبارات الصلاحية الأخرى .

٧ — تميزت البيروقراطية التعليمية بكثرة تغير نظام ووزراء ووكلاء المعارف ، ففي المدة من ١٨٨٢ — ١٩١١ أى فى مدى تسعة وعشرين عاما تغير هؤلاء النظار والوكلاء ٢٩ مرة ، وفى كل تغير كانت تتغير اتجاهات التعليم ، وكان الاتجاه السائد لدى كل وزير جديد ، أن يقلب رأسا على عقب الأساليب والخطط التى اتبعها سلفه (٧) .

أهم أمراض البيروقراطية فى الإدارة التعليمية حاليا :

لقد تأثرت البيروقراطية التعليمية فى الوقت الحالى بهذه الفترة السابقة كما سبقت الإشارة ، وقبل أن نوجز أهم أمراض هذه البيروقراطية التعليمية ، لابد أن نشير الى أن العاملين فى البيروقراطية التعليمية يسمون ولا ينتخبون ، ويعينون وفق نظام مقرر للتعيين — لا تعيينا سياسيا — ويرتبطون سواء بوزارة التربية والتعليم بالقاهرة ، أم بمديريات التعليم فى محافظات بلادنا المختلفة ، أو فى المدارس بمختلف مراحلها ودرجاتها بعلاقة عقد عمل ، ويحترفون العمل فى مكاتب وإدارات التعليم المختلفة لقاء أجر معلوم ، ويتخذون منه مهنة دائمة وحرفة ثابتة ، وينهجون نهج الحياد فى علاقتهم بالسلطة السياسية المنتخبة ، فيخدمون أى حكومة ، مادام قد توفر لها صفة الشرعية وقوة السلطة الطاعة نفسها والولاء ذاته . ومن هنا كان من الطبيعى أن يرث هؤلاء العاملون بيروقراطية تعليمية ، ساهموا فى نقلها من جيل الى جيل ، وأصبح أهم أمراضها تتضح فيما يلى :

١ — الميل الى تجنب المسؤولية ، وعدم التصرف ، أو اتخاذ قرار ، أو بالاعتراض الشكلى ، أو بالإحالة الى الغير ، أو الدفع بعدم الاختصاص ، أو بالإحالة الى مستويات الإدارة التعليمية الأعلى .

٢ — يصل الميل الى تجنب المسؤولية الى اقصاه عندما تتوافر فى وقت واحد ثلاثة عوامل :

(7) Cromer, The Eavl of Modern Egypt, London, Macmillan & Co., 1911, pp. 875 - 877.

(أ) انعدام الحافز الإيجابي على التصرف ، كأن يتساعل البيروقراطي
لماذا أتصرف تصرفاً جديداً لا تمليه اللوائح والقوانين والتعليمات صراحة

(ب) الخوف من نتائج التصرف الجديد والمستقبل .

(ج) انعدام الضوابط والمعايير التي يمكن أن تستخدمها الرقابة
المهتدة إلى التحقق من إيجابية التصرف ومكافأتها (٨) .

٣ - أصبح العاملون في البيروقراطية التعليمية يميلون إلى إحلال
العادة والعرف محل التفكير المتجدد الرشيد ، ويحرصون على أن يقوم
الروتين في الإدارة التعليمية مقام العادات والتقاليد ، بل أصبح الروتين
في هذه الحالة مرادفاً للعادة والعرف .

وما أشد الأضرار التي تحدثها بيروقراطية فاسدة لأهداف تعليمية
وتربوية مثالية ، تبغى تحقيق أهداف المجتمع وفلسفته ، فالبيروقراطية
التعليمية بأمراضها هذه ، وما تنتهي إليه من قصور الطاقة والحيوية
الإدارية قد تهدم أهداف التربية، وبدون تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية
لا يكون هناك تقدم اجتماعي أو حضاري .

بعض المشكلات البيروقراطية في الإدارة التعليمية :

ان أمراض البيروقراطية في الإدارة التعليمية قد أدت إلى عدة
مشكلات نستطيع أن نبرزها فيما يلي : -

١ - كيف تطور اتجاهات ومستوى أداء العاملين في الإدارة التعليمية
وتنمية القيادات الإدارية التربوية الصالحة لتحقيق أهداف التعليم ونظمه
وفلسفاته المختلفة .

٢ - ان العاملين في حقل الإدارة التعليمية من إداريين أو فنيين
(نظار ومعلمين) بحاجة إلى نموذج جديد للشخصية القادرة على القيادة
الصحيحة ، تجمع إلى جانب قدرتها المهنية والفنية، قدرتها على التوحد
الكامل مع المجتمع والالتزام بأهدافه ، وعلاقة هذا كله بأهداف التعليم .

(٨) أميل فهمي شنوده : الرقابة على الإدارة التعليمية ، الواقع
والاصلاح الأجل ١٩٧٦ .

٣ - ان المركزية فى الادارة التعليمية التى تأصلت نينا من عهد الاحتلال ، وأصبح لها تقاليد شديدة ، مازالت تمنع تفويض السلطة للمستوى الأدنى من السلم الوظيفى فى الادارات التعليمية المختلفة ، ويؤدى ذلك الى تركيز غير ضرورى على اتخاذ القرارات من جانب الرياسات الادارية بعد مراجعة تفصيلية مسهبة يقوم بها هؤلاء العاملون فى هذه الادارات التعليمية بمستوياتها المختلفة ، الذين يكررون فى معظم الأحوال أعمال زملائهم ، وعدم الرغبة فى تفويض السلطة تزيد من عبء عمل رؤساء الادارات التعليمية المختلفة - حتى وزير التعليم - بأشياء تفصيلية تافهة تستغرق كل الوقت ، ولا تترك الا القليل للاهتمام بالمسائل الهامة الكثيرة .

٤ - هناك صراع بين التقاليد الموروثة فى الادارة التعليمية ، ومجالات التجديد فى هذا المجال ، فمن ناحية نجد ان الادارة التعليمية تقوم على اسس التنظيم البيروقراطى ، وعليها ان تعمل فى مجتمع تقليدى ، ومن ناحية اخرى نجد ان التقديس الزائد للطرق والاشكال الادارية التقليدية للادارة التعليمية ، وكذلك الفشل فى تحسين واصلاح الادارة التعليمية يؤدى الى كثير من الصراع .

بعض الأساليب لعلاج البيروقراطية فى الادارة التعليمية : -

اولا : الرقابة الشعبية : وهى نوع من الرقابة الذى تمارسه الجماهير او افراد الشعب الذين يتصلون بوزارة التعليم وبمديرياتها ، ويتميز هذا النوع من الرقابة بالحيوية والاستمرار نتيجة الاحتكاك والتفاعل المستمر بين الشعب وادارات التعليم المختلفة ، وبخاصة فى مشكلات قبول التلاميذ وتحويلهم والتعيينات والترقيات ، والميزانية والاجور الخ

هذه الرقابة الشعبية تتمثل اول ما تتمثل فى حزب الأغلبية ، الحزب الوطنى والأحزاب الأخرى حيث يقوم كل هؤلاء بالعمل القيادى والتوجيهى ، وبالرقابة التى يمارسونها بلهم الشعب .

ثانيا : الرقابة التشريعية : وهى التى تمارس بواسطة ممثلى الشعب فى الهيئة التشريعية ، ويتولى مجلس الشعب سلطة التشريع ، ويقر

السياسة العامة للدولة والخطة العامة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية والموازنة العامة للدولة ، كما يمارس الرقابة على السلطة التنفيذية . ولما كان الوزراء مسئولين أمام مجلس الشعب عن السياسة العامة للدولة ، وكل وزير مسئول عن أعمال وزارته ، فان وزير التعليم وهو الرئيس الادارى الأعلى لوزارته ، وعلى كاهله مسئولية مراقبة جميع أعمال وزارته، وهو أيضا تحت هذه الرقابة بحكم الدستور، كذلك من حق هذه الرقابة التشريعية أن تكون لجنة خاصة من أجل تقصى الحقائق وإبلاغ المجلس بنتائج التحقيق . ومن واجبات المجلس أن يراقب نشاط مؤسسات الدولة المختلفة تعليمية أو غير تعليمية ، ويتم ذلك عن طريق حق الأعضاء في توجيه الأسئلة الى الوزير المختص .

ثالثا : **نقابة المهن التعليمية** : وتهدف أساسا الى رقابة نشاطات المعلمين ومتابعتها ، حيث تسهم في خدمة المجتمع لتحقيق أهدافه القومية، فتعبيء قوى أعضاء النقابة ، وتنظم جهودهم في خدمة المجتمع لتحقيق أهدافه القومية ، والتعاون مع المنظمات الشعبية المحلية على تعبئة جهود الشعب لتحقيق هذه الأهداف ، وتعمل على نشر الثقافة والتعليم ، بما في ذلك انشاء المدارس والمعاهد المختلفة ، وتعاون في خطط التنمية والمشروعات التربوية والتعليمية ، والعمل على تحقيق أهدافها ، ومواجهة مشكلات التطبيق باقتراح الحلول المناسبة لها .

رابعا : **اعادة تنظيم جهاز وزارة التربية** : البيروقراطية تنظيما هرميا للأعمال يوازيه تنظيم هرمي للاختصاصات ، فما هو عام جدا كالخطيط ورسم السياسة والتوجيه يتولاه المركز ، وما هو خاص تتولاه مديريات التربية والتعليم ، وما هو اخص تتولاه المدارس ، فالنظام اللامركزي يقضى بأن يزداد التخصص كلما ابتعدنا عن المركز ، ويزداد العموم والشمول كلما اقتربنا منه ، ويمقتضى هذا النظام اللامركزي تكون مديرية التربية والتعليم هي المسئولة أولا وبالذات عن تحسين جهازها البيروقراطي ، مما يترتب عليه تحسين نوع التعليم والارتفاع بمستواه المحلى الى الحد الذى يحقق أهداف بلادنا القومية ويرضى الاحتياجات المحلية الخاصة .

التربية العملية والتحصيل الأكاديمي

لطلاب كليات التربية

د. علي علي فرج

كلية التربية - جامعة الاسكندرية

تعتبر التربية العملية بمنزلة العمود الفقري في مناهج اعداد المعلم ومهما تختلف طرق تنظيمها فهي تسهم اسهاما فعالا في تكوين كفاءة المعلم ، كما ان اداء الطالب اثناء التربية العملية ينبىء بمدى كفاءته في المستقبل أكثر من أى عنصر آخر من عناصر اعداد المعلم .

والتربية العملية بهذا المفهوم تعتبر مرآة صادقة لما درسه الطالب من مواد دراسية يشتمل عليها المنهج والتي تنقسم الى جانبين أساسيين:

١ - مواد التخصص الأكاديمي التي سيقوم الطالب بتدريسها مستقبلا في المرحلة الاعدادية أو الثانوية .

٢ - الجانب المهني والذي يدور حول الحقائق والمعلومات المتصلة بمهنة التدريس والمهارات العلمية والعملية التي تمكنه من تطبيق الحقائق والمعلومات وتمكنه من معاونة التلاميذ على اتمام نموهم .

ويهدف هذا البحث الى التحقق من مدى صدق اداء الطالب في التربية العملية من حيث مطابقته لما حصله من مجموع في المواد الأكاديمية التي درسها أي دراسة مدى الارتباط بين المواد الأكاديمية والتربية العملية باعتبارها المجال التطبيقي الذي ينبىء بمدى الكفاءة المهنية للطالب .

وقد اختير مجالا لهذا البحث قسم اللغة الانجليزية والفرنسية من الفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة الاسكندرية والبالغ عددهم ٤٨ طالبا حيث ان قبول طلاب هذين القسمين بكلية التربية يخضع لشروط أدق من سائر الأقسام الأخرى ، كما ان أعدادهم القليلة نسبيا تتيح لهم فرصة الاعداد الأكاديمي والمهني المناسب .

وقد تطلب ذلك دراسة معاملات الارتباط بين مجموع كل من هؤلاء

الطلاب في المواد الأكاديمية في امتحان النقل إلى السنة الرابعة وبين درجة كل منهم في التربية العملية والجدول رقم (١) يبين مجموع درجات الطالب في المواد الأكاديمية مرتبة ترتيبا تنازليا ودرجته في التربية العملية وحسب عدد مرات التوافق وعدد مرات التضارب بين هذه الدرجات ، وذلك لقياس مدى ارتباط أداء الطالب في التربية العملية بمستوى تحصيله في المواد الأكاديمية وذلك بالنسبة لقسم اللغة الفرنسية .

الجدول رقم (١)

رقم	مجموع درجات الطالب	درجة الطالب	عدد مرات التوافق	عدد مرات التضارب	أجمالي
مسجل	في المواد الأكاديمية	في التربية العملية	بالتزايد	بالتناقص	
١	٣٦١	٩٢	٧+	١-	٦+
٢	٢٧١	٩٢	٧+	١-	٦+
٣	٢٦٦	٩٤	٧+	صفر	٧+
٤	٢٤٠	٨٥	٢+	٢-	صفر
٥	٢٢٥	٨٧	٤+	١-	٣+
٦	٢١٣	٨٥	٢+	١-	١+
٧	٢٠٥	٨٥	٢+	١-	١+
٨	٢٠١	٨٢	١+	١-	صفر
٩	١٩٩	٩١	١+	صفر	١+
١٠	١٩١	٨٠	-	-	-
٢٥ +					

ومن الجدول رقم (١) يتبين أن هناك توافقا عاما بين المستوى الأكاديمي للطلاب ومستوى أدائهم في التربية العملية بلغ ٢٥ مرة ويمكن حساب معامل الارتباط من المعادلة الآتية : (١)

$$\text{معامل الارتباط} = \frac{(25 +) \times 2}{1 \times 10} = \frac{50}{10} = 5.00$$

أما الجدول رقم (٢) فيبين مجموع درجات الطالب في المواد الأكاديمية مرتبة ترتيبا تنازليا ودرجته في التربية العملية وحسب عدد مرات التوافق

(١) Gottfried E. Noether, Introduction to Statistics, Houghton Mifflin Co., Boston.

وعقد مواعيد التضارب بين هذه الدرجات وفلك لقياس مدى ارتباط أداء الطالب في التربية العملية بمستوى تحصيله في المواد الأكاديمية وذلك بالنسبة لقسم اللغة الإنجليزية .

جدول رقم (٢)

رقم مجموع درجات الطالب	درجة الطالب	عدد مرات التوافق	عدد مرات التضارب	للمجموع
مسلسل في المواد	أكاديمية	في التربية العملية	بالزائد	بالنقص
١	٣٣٨	٧٥	٧+	٣٠- ٢٣-
٢	٣٣٥	٨٠	١٥+	١٨- ٣-
٣	٣٠٨	٨١	١٨+	١٥- ٣+
٤	٣٠٢	٧٨	١١+	٢١- ١٠-
٥	٣٠١	٨٥	٢٣+	١٠- ١٣+
٦	٢٩٨	٧٩	١٣+	١٩- ٦-
٧	٢٩٤	٨٨	٢٤+	٤- ٢٠+
٨	٢٩١	٨٨	٢٤+	٤- ٢٠+
٩	٢٨٥	٩٢	٢٦+	٣- ٢٣+
١٠	٢٨٣	٦٨	٣+	٢٥- ٢٢-
١١	٢٨٢	٨٣	١٩+	٨- ١١+
١٢	٢٧٤	٩٧	٢٦+	صفر ٢٦+
١٣	٢٧٢	٨٠	١١+	١٣- ٢-
١٤	٢٧١	٦٩	٣+	٢٠- ١٧-
١٥	٢٦٨	٩٤	٢٢+	صفر ٢٢+
١٦	٢٦١	٨٠	١١+	١١- صفر
١٧	٢٥٩	٧٨	٩+	١٢- ٣-
١٨	٢٥٣	٨٠	١٥+	١٠- صفر
١٩	٢٤٩	٧٧	٨+	١١- ٣-
٢٠	٢٤٨	٨٨	١٦+	١- ١٥+
٢١	٢٤٦	٦٦	٢+	١٥- ١٣-
٢٢	٢٤٥	٨١	٨+	٧- ١+
٢٣	٢٤٣	٧٨	٧+	٨- ١-

رقم مجموع درجات الطالب :خارجة الطالب	عدد مرات التوافق	عدد مرات التضارب	للمجموع
سجل في المواد الأكاديمية والتربية العملية	بالزائد	بالناقص	
٢٤	٢٣٨	٧٥	٤+
٢٥	٢٣٨	٩٤	١٣+
٢٦	٢٣٢	٨٧	١١+
٢٧	٢٢٦	٨١	٦+
٢٨	٢٢٥	٨٦	٩+
٢٩	٢٢٣	٨٤	٨+
٣٠	٢١٩	٧٦	٤+
٣١	٢١٧	٨٢	٥+
٣٢	٢١٥	٨٢	٥+
٣٣	٢٠٩	٧١	٣+
٣٤	٢٠١	٦١	١+
٣٥	١٩١	٦٩	١+
٣٦	١٨٨	٨٨	٢+
٣٧	١٧٥	٧٦	١+
٣٨	١٠٦	٤٣	-

٩٤+

ومن الجدول رقم (٢) يتبين ان هناك توافقا عاما بين المستوى الأكاديمي للطلاب ومستوى أدائهم في التربية العملية بلغ ٩٤ مرة ومنه يمكن حساب معامل الارتباط من المعادلة الآتية :

$$\text{معامل الارتباط} = \frac{(94 +) \times 2}{37 \times 38} = \frac{94}{37 \times 19} = 1.34$$

ومما هو جدير بالذكر ان معامل الارتباط يتخذ فيها موجبه في حالة التوافق التام بينما يأخذ فيها سالبه في حالة التضارب بحسب أقصى ناقص واحد .

ولا شك ان الدراسة الأكاديمية التي يلقاها الطالب في كلية التربية ومستوى تحصيله فيها ما هو الا مقدمة للعمل مع التلاميذ الذين يجمع :

التدريس لهم بالمدارس الاعدادية او الثانوية ، فالترتية العملية هي بمنزلة التجربة الواقعية التي عن طريقها يكشف الطالب عن مدى مقدرته على تحمل اعباء مهنة التدريس ، ولعل في نتائج الدراسة الاحصائية وما اسفرت عنه من مدى ارتباط بين الجانبين النظرى والعملى وما يدل دلالة واضحة على ان هناك فجوة واسعة بين اداء الطالب فى التربية العملية ومستوى تحصيله فى المواد الاكاديمية كما تدل عليها نتائج الامتحان النهائى فى آخر العام الدراسى .

ويمكن القول ان نتائج هذه الدراسة الاحصائية تكشف بجلاء عن قدر كبير من الصورية وعدم الجدية فى تقويم اداء الطالب فى التربية العملية وان الدرجات التى يحصل عليها الطالب بسخاء فى التربية العملية تفوق كثيرا مستوى تحصيله فى المواد الاكاديمية ، هذا بالإضافة الى ان طلاب قسمى اللغة الفرنسية والانجليزية موضوع الدراسة لم يرسب احد منهم فى التربية العملية سوى طالب واحد فى قسم اللغة الانجليزية هذا فى الوقت الذى تعدد فيه رسوب الكثيرين منهم فى فرع تخصصهم الاكاديمى .

وتفسيرا لنتائج هذه الدراسة يمكن القول :

اولا :

نظرا لان التربية العملية هي المحك العملى للطالب الذى يعد نفسه لمهنة التدريس فقد نصت اللائحة على ان الطالب الذى لا يوفق فى الاداء التربوى فى اثناء التربية العملية لا يحق له دخول الامتحان التحريرى آخر العام الدراسى لان عدم النجاح فى التربية العملية معناه ان الطالب لا يستطيع الوفاء بمسئولية وابعاء مهنة التدريس وعلى ذلك نجد ان المشرفين على التربية العملية يعطون درجة النجاح لمن لا يستحق النجاح اشفاقا عليهم من عدم دخول الامتحان النهائى ، كما ان كثيرا من الطلاب يستشفعون بما جاء باللائحة لدى المشرف على التربية العملية حتى يعطيهم درجة النجاح ولا يضيع عليهم عام دراسى بأكمله .

وعلاجا لهذا الوضع يجب توعية المشرفين على التربية العملية انهم يسخطونهم فى تقويم الطالب وانجاح من لا يستحق النجاح مخطئون ويجب .

أن يعدلوا عن خطئهم ويؤمنوا بأن التربية العملية هي الاختبار الصحيح لسكفاءة الطالب الذي يعد نفسه لمهنة التدريس وعدم النجاح فيها يدل على أن الطالب لا يستطيع أن يحمل أمانة مهنة التدريس .

ثانيا : :

يبدأ الطلاب التربية العملية في بداية العام الدراسي بالفرقة الثالثة حيث يكونون في مستهل دراستهم للمواد التربوية والنفسية أي أن الطالب يبدأ تدريبه العملي دون رصد كاف من الدراسة المهنية وبخاصة أن المشرف على التربية العملية ليس لديه الوقت الكافي كي يقف بجانب كل طالب في بداية تدريبه العملي .

يضاف الى ذلك أن كليات التربية تعاني من نقص عدد المتخصصين في طرق التدريس والتربية العملية في جميع الأقسام مما يضطرها الى الاستعانة بغير المتخصصين خارج الجامعة مما يؤدي الى كثير من التضارب بين ما درسه الطالب في طرق التدريس وبين ما يوجهه به المشرف على التربية العملية ولا يخفى علينا أن الطالب يهمل ارضاء المشرف حتى يسخو في تقدير درجته في التربية العملية مضحيا بذلك بما وجهه به أستاذ طرق التدريس .

ثالثا : :

تستقبل كليات التربية أعداد كبيرة من الطلاب تتزايد عاما بعد عام مما يزيد من أعباء المشرفين على التربية العملية فيضطر كل مشرف الى قبول الاشراف على عدد كبير من الطلاب لا يستطيع أن يعطيهم الرعاية الفردية المناسبة ، كما أن في عدم انتماء المشرفين الى كليات التربية فرصة للكثيرين منهم للاهمال وعدم متابعة الاشراف على الطلاب في مدارسهم .

رابعا : :

ان زيادة عدد الطلاب تضطر المدارس الاعدادية والثانوية التي يمارس فيها الطلاب التربية العملية الى قبول أعداد تفوق طاقتها بكثير مما يجعل عمل الطلاب متسما بالصورية وتقويم المشرفين لهم تقويما صوريا كذلك كما أن كثرة عدد الطلاب تحول بينهم وبين الاستفادة من خبرة مدرسي المدارس ونظارتها .

خامسا :

كثيرا ما يضطر الطلاب الى الرجوع الى كلياتهم بعد انتهاء تدريبهم بالمدارس لتلقى دروسا نظرية ولا شك ان فترة التدريب اليومى تتطلب مجهودا كبيرا من الطالب يتعذر معه العودة مرة اخرى الى الكلية مما يضطره الى التهاون فى اداء واجبه بالنسبة للتربية العملية فلا يعطيها ما تستحقه من عناية واهتمام وبخاصة ان المشرف على العملية العملية لا يتسع وقته للاشراف الاسبوعى على طلابه .

ويفيد فى علاج هذا القصور فى التربية العملية واتساعها بالصورية والشكلية ان يعاون مدرس المدارس الاعدادية والثانوية المتأثرين المشرفين على التربية العملية فى الاشراف على الطلاب فيستظنون معهم فصول الدراسة ويجيبون على استفساراتهم ويكلفونهم ببعض الأعمال الفنية والإدارية . . الخ وذلك نظرا لاجر معلوم ، ونظرا لداومة المدرسين على التواجد فى المدرسة فان اشتراكهم فى تقويم الطلاب سيعطي فرصة المتابعة المستمرة كما ان عملية الاشراف ستكون محكمة دائما يعمل لها الطالب ما تستحقه من أهمية واعتبار . هذا بالإضافة الى العمل على تحديد عدد الطلاب الموكل الى كل مشرف الاشراف عليهم .

هذا ويجب ان يلتقى أساتذة طرق التدريس بالمشرفين على التربية العملية بين الحين والآخر لتبادل وجهات النظر فى كل ما يتعلق بشئون التربية العملية وأهمها الاتفاق على أسس تقويم الطلاب وما يجب مراعاته فى أصول التدريس من حيث المادة والطريقة ودعما لهذا الاتجاه يحسن ان ينتقل أساتذة طرق التدريس الى المدارس كلما سنحت لهم الفرصة للالتقاء بالطلاب ومتابعة التزامهم بما درسوه عن طرق التدريس المرتبطة بتخصصهم .

والملاحظ ان أساتذة المواد الأكاديمية ابعد ما يكونون عن مجال التدريب العملى للطلاب مما ادى الى وجود هذه الفجوة الكبيرة بين مستوى التحصيل الأكاديمى واداء الطلاب فى التربية العملية وعلى ذلك فان انتقال أساتذة المواد الأكاديمية الى المدارس ومشاهدة الطلاب اثناء تطبيقهم لما درسوه من تخصص أكاديمى واشتراكهم فى تقويم الطلاب يستهم كثيرا فى تضيق الفجوة بين تحصيل الطلاب الأكاديمى ومستوى أدائهم فى التربية العلمية ويضفى عليها الجدية المناسبة

مطبعة الجبالوى

رقم الإيداع بدار الكتب ١١٠/١٩٧٩



Bibliotheca Alexandrina



0536151